الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد لمين دباغين. سطيف2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع
الرقم التسلسلي: .....
رقم التسجيل: .....

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراه علوم في فرع علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

بعنوان:

تصورات الشخصية القدوة لدى الطالب الجامعي

إعداد الطالبة:
ليلى شاشة

لجنة المناقشة:

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	مؤسسة الانتساب	الصفة
د.كريمة فلاحي	أستاذ محاضر أ	جامعة سطيف2	رئيـــــــسا
أ. د عبد الرزاق أمقران	أســـتاذ	جامعة سطيف2	مشرفا ومقررا
د. صليحة بن سباع	أستاذ محاضر أ	جامعة سطيف2	عضوا ممتحنا
د. اسماعيل مهوبي	أستاذ محاضر أ	جامعة برج بوعريريج	عضوا ممتحنا
د. نجوى عميرش	أستاذ محاضر أ	جامعة قسنطينة 2	عضوا ممتحنا

السنـــــة الجامعية: 2021 / 2022

إهداء وشكر وعرفان

الإهداء:

إلى سندي وقوتي وأملي بالحياة أهدي هذا العمل، إلى رمز الحب والتضحية والعطاء، إلى الوالدين الكريمين أمدهما الله بالصحة والعافية وطول العمر.

إلى إخوتي سندي في الحياة، سفيان، فيصل وأخي الصغير عماد.

إلى من روحها سكنت روحي **ميارأمينة**، إليكم : حذيفة، ميسرة، أسيل و الكتكوتة أنابيس.

إلى كل من جعلهم الله إخواني وأخواتي، إلى من أحببتهم في الله، إلى كل من عرفتهم وأعرفهم، إليكم جميعا أهدي هذا العمل.

شكر وعرفان

الحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه عدد خلقه وزنة عرشه ومداد كلماته والصلاة والسلام على خير الخلق محمد صلى الله عليه وسلم وبعد:

أتقدم بخالص الشكر والتقدير والعرفان للأستاذ المشرف الدكتور: **" عبد الرزاق أمقران "** الذي تكرم علينا بقبول الإشراف على هذا العمل، ولم يبخل علينا بنصائحه وتوجيهاته القيمة

" شكرا كبيرا أستاذ"

كما أدين بالشكر للأستاذ "**فروق يعلى**" الذي لم يبخل عليّ بنصائحه خاصة في الجانب الميداني، كان بمثابة الأخ العزيز والسند طوال مساري الجامعي، جزاه الله عني خير الجزاء، كما لا أنسى التشجيع الكبير الذي أمدني به الأستاذ " كوسة بوجمعة " شكرا كثيرا أستاذ.

إلى كل من أعانني في انجاز هذه الأطروحة، وأخص بالذكر طلبة الطب والهندسة وعلم الاجتماع وإعلام واتصال الذين شملتهم الدراسة، أشكرهم على تجاوبهم الجميل مع الموضوع ورحابة صدرهم.

شاشة ليلى

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

مقدمة.....أ–د

الفصل الأول: مدخل إلى موضوع الدراسة

أولا: تحديد المشكلة وصياغتها.....7

ثانيا: فرضيات الدراسة.....11

ثالثا: أسباب اختيار الموضوع.....11

رابعا: أهمية الدراسة.....12

خامسا: أهداف الدراسة.....13

سادسا: مفاهيم الدراسة.....14

سابعا: الدراسات المشابهة..... 36

الفصل الثاني: المقاربات النظرية للشخصية

تمهيد.....51

أولا: عوامل بناء الشخصية.....52-56

1- الوراثة والنضج 52

2- العوامل الاجتماعية.....53

3- العوامل الثقافية.....56

ثانيا: التفسير السوسيولوجي للشخصية.....57-65

1- ايميل دوركايم.....57

2- تشارلز كولي. 59

3- جورج هربرت ميد.....62

ثالثا: التفسير النفسي للشخصية.....65-78

1- نظرية السمات.....65

2- نظرية التحليل النفسي.....72
3- نظرية التعلم لباندورا.....75
رابعا: الاتجاه التوفيقي في تفسير الشخصية.....78-82
1-تالكوث بارسونز.....78
خامسا: خصائص وصفات الشخصية القدوة.....83-92
1- الشخصية القدوة شخصية مؤثرة.....83
2- الشخصية القدوة شخصية مبدعة.....84
3- الشخصية القدوة شخصية قيادية.....86
4- الشخصية القدوة شخصية كاريزمية.....87
5- الشخصية القدوة شخصية قوية.....89
خلاصة.....93

الفصل الثالث: الجامعة الجزائرية، إصلاحات وإشكالات

تمهيد.....96
أولا: نبذة تاريخية عن ظهور الجامعة.....97-102
1- الجامعات في الوطن العربي.....97
2-الجامعات في أوروبا.....99
ثانيا: وظائف الجامعة المعاصرة.....102-108
1- إعداد القوى البشرية.....103
2-البحث العلمي.....104
3- خدمة المجتمع.....106
ثالثا: مراحل تطور الجامعة الجزائرية.....108-112
1-المرحلة الأولى.....108
2-المرحلة الثانية.....109
3-المرحلة الثالثة.....110

4-المرحلة الرابعة.....111

رابعا: المبادئ التي ترتكز عليها سياسة التعليم الجامعي بالجزائر.....112-117

1- ديموقراطية التعليم الجامعي.....112

2- جزأرة سلك التعليم.....113

3- التعريب 113

4- الاتجاه العلمي والتقني في التعليم الجامعي.....117

خامسا: نظام ل.م.د بالجزائر (المبادئ، الأهداف والسلبيات).....117-123

1- تطبيق نظام ل.م.د في الجزائر.....117

2- تدرج النظام الجديد.....119

3- أهداف تطبيق نظام ل.م.د.....120

4- مشكلات وسلبيات تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية.....121

سادسا: عوائق الجامعة الجزائرية.....123-133

1- عوائق سياسية وإستراتيجية.....123

2- عوائق مادية.....124

3- عوائق تنظيمية.....125

4- عوائق بيداغوجية.....125

سابعا: الخصائص والحاجات لدى الطالب الجامعي.....133-135

1- الخصائص والحاجات الجسمية.....133

2- الخصائص والحاجات النفسية.....134

3- الخصائص والحاجات الاجتماعية.....134

خلاصة:.....136

الفصل الرابع: مرجعيات الشخصية القدوة لدى الطالب الجامعي

تمهيد.....138

أولا: دور الأسرة في بناء تصور لدى الطالب للشخصية القدوة.....139-147

1- تعريف الأسرة.....139
2- وظائف الأسرة.....141
3- أساليب التنشئة الأسرية 143
ثانيا: دور الخطاب المسجدي في بناء تصور لدى الطالب للشخصية القدوة.....148-154
1- تعريف المسجد.....148
2- وظائف المسجد.....149
3- خصائص الخطاب الديني المسجدي بالجزائر وأهم المشكلات التي يعاني منها.....152
ثالثا: دور المدرسة في بناء تصور لدى الطالب للشخصية القدوة.....154-162
تعريف المدرسة.....154
وظائف المدرسة.....155
المعلم القدوة وتأثيره على التلميذ.....159
رابعا: دور جماعة الرفاق في بناء تصور لدى الطالب للشخصية القدوة.....163-166
تعريف جماعة الرفاق 163
خصائص جماعة الرفاق.....163
وظائف جماعة الرفاق .....,.....165
خامسا: دور الجامعة في بناء تصور لدى الطالب للشخصية القدوة.....166-171
1- أخلاقيات الإدارة الجامعية.....167
2- أخلاقيات الأستاذ الجامعي.....168
سادسا: دور وسائل الإعلام في بناء تصور لدى الطالب للشخصية القدوة.....171-184
1-خصائص وسائل الإعلام التقليدي.....171
2- خصائص الإعلام الجديد.....176
3- الآثار الايجابية للشبكات الاجتماعية.....178
4- الآثار السلبية للشبكات الاجتماعية 182
خلاصة:.....185

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

أولا: مجالات الدراسة.....187-190
1-المجال الجغرافي 187
2- المجال الزمني 189
3- المجال البشري.....190
ثانيا: عينة الدراسة.....190-198
ثالثا: المنهج المستخدم.....198
خامسا: أدوات جمع البيانات.....198-201
1- الاستمارة 198
2- المقابلة 200

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

أولا: عرض وتحليل البيانات الخاصة بالاستمارة.....203-281
ثانيا: عرض وتحليل البيانات الخاصة بالمقابلة.....282-312
1- المقابلة مع أساتذة علم الاجتماع.....282
2- المقابلة مع أساتذة علوم الإعلام والاتصال.....291
3- المقابلة مع أساتذة علم النفس.....297
4- المقابلة مع أساتذة الفلسفة.....303
5- تحليل المقابلات ومناقشتها.....307
ثالثا: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات.....313-320
1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى.....313
2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية.....314
3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....316
4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....318

5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة 319

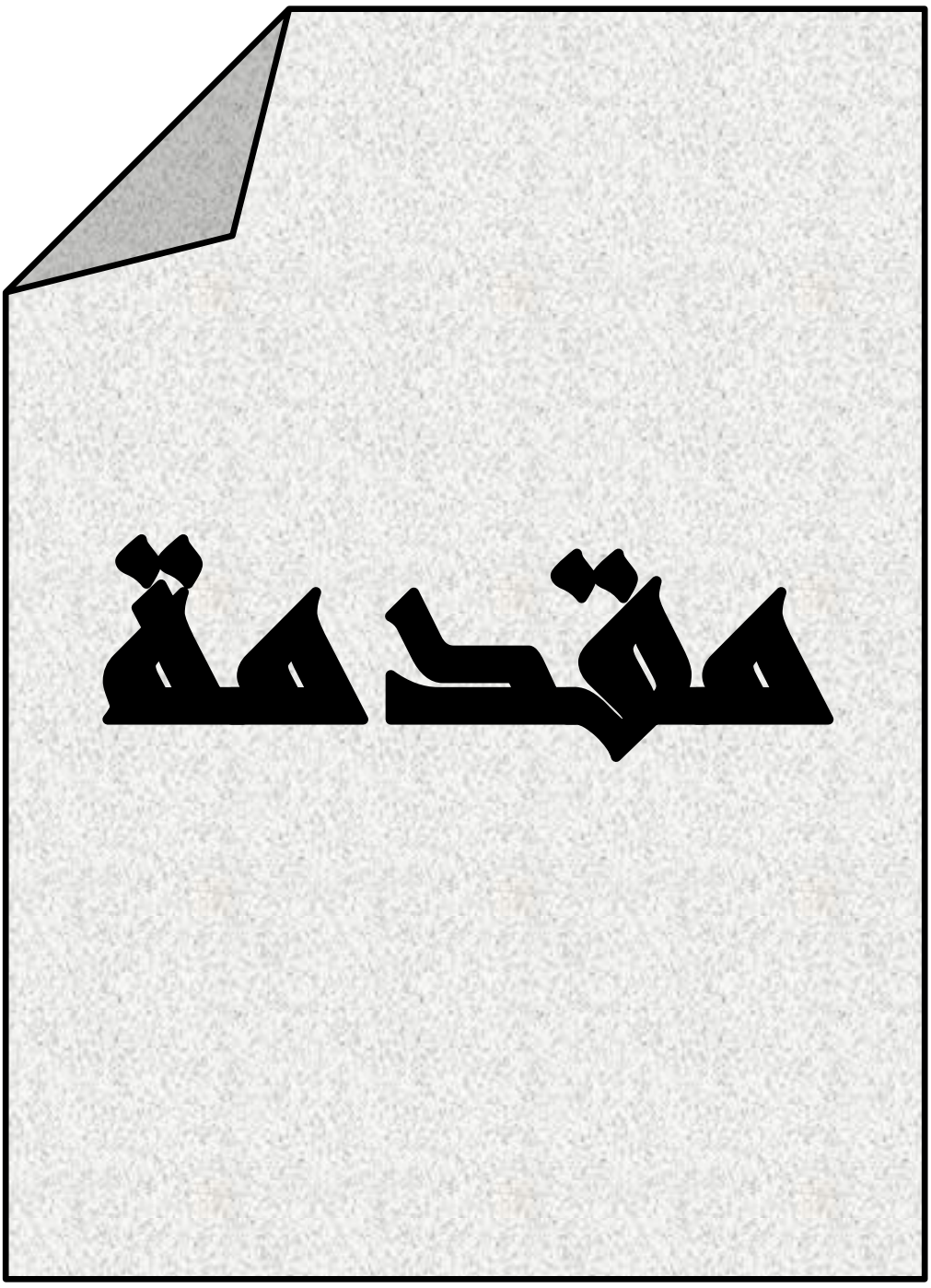
رابعا: النتائج العامة للدراسة.....321-323

خاتمة.....325-326

قائمة المراجع

فهرس الجداول والأشكال

الملاحق


مقدمة

مقدمة:

تنبع حاجاتنا للقدوة من حاجتنا لتشكيل ذواتنا وهويتنا بناءا على شخصيات نرى بأنها شخصيات ناجحة في مجالها ومتفوقة، مثالية في سلوكها، تحمل قيم ومبادئ في الحياة تدافع عنها وتضحي لأجلها، شخصيات شجاعة ومثابرة لديها من الإيجابية والجرأة ما يمكنها من تحويل العقبات إلى فرص، حاجتنا للقدوة في الحياة كحاجتنا للحب والانتماء والتقدير وتقبل الآخرين لنا، فالإنسان مدني واجتماعي بالطبع.

فالشخصية القدوة هي تلك الشخصية التي تمتلك ما نفقده ونريد امتلاكه، لديها من الصفات والخصائص ما يجعلها متميزة ومؤثرة، نحاكيها باعتبارها شخصية ايجابية، قوية، ذكية، مبدعة، متعلمة وقيادية، هي ببساطة شخصية ملهمة نتخذها كمرجع لأفكارنا وأفعالنا وسلوكياتنا في الحياة.

وهي شخصية تعكس تصوراتنا لذواتنا، نرى أنفسنا من خلالها لذلك نطمح أن نكون مثلها مع الحفاظ على خصوصيتنا، فنحن نتأثر بها ونستمد منها الصفات والخصائص الأساسية والايجابية دون أن نطمس هويتنا، أو أن نكون صورة طبق الأصل لها أو نسخة ثانية منها.

كما أن الشخصية القدوة قد تكون شخصية حقيقية أو متخيلة، حية نعايشها ونشاركها الحياة، نشاهدها أو نسمع خطابها، أو ميتة نقرأ منجزاتها وسيرها وإبداعاتها عبر تاريخ الإنسانية في أي مجال من المجالات، وقد تكون شخصية أسطورية أو كارتونية، حضورها يكون رمزيا ولكنه مؤثر يحضر في أفعالنا وردات أفعالنا.

وموضوع القدوة يرتبط بالطالب الجامعي نظرا للمرحلة العمرية الحساسة التي يمر بها هذا الأخير وهي غالبا ما تكون مرحلة الشباب، فمن الناحية البيولوجية ترتبط هذه المرحلة باكتمال النمو الجسدي، ومن الناحية النفسية تتسم بحالة الرفض للواقع من طرف الشباب والصراع مع الآخرين من جهة، ومن جهة أخرى تتسم بالدافعية وحب الظهور والفضول والاستكشاف، أما من الناحية الاجتماعية فما يميزها هو الأدوار المتوقعة من الشباب والمكانة والمسؤولية التي سيحملونها مستقبلا، ولذلك تعد مرحلة الشباب مرحلة مهمة من جهة وخطيرة وحاسمة من جهة أخرى، فالطالب في هذه المرحلة تكون لديه مجموعة من الحاجات التي يريد أن يشبعها، حاجات نفسية عاطفية واجتماعية معرفية وحتى روحية أخلاقية وغيرها.

تتميز هذه المرحلة العمرية ببناء الذات والهوية، لذلك هي مرحلة يستكشف فيها الطالب ذاته والمحيط الذي يعيش فيه، ويتطلع إلى النماذج التي تساهم في هذا البناء.

وقد جاءت الدراسة الحالية لتتناول موضوع القدوة من زاوية سوسيولوجية، مستخدمة مجموعة من الأدوات المنهجية قصد الحصول على نتائج موضوعية، كما يتم تناول الموضوع الحالي من زاوية المرجعيات والمصادر التي يستقي منها الطالب الجامعي شخصيته القدوة و يبني تصورا حولها باختلاف تخصصه العلمي.

حيث هناك من يرى في الأسرة المصدر الأهم والأساسي والمركزي للشخصية القدوة لدى الطالب، فهذا الأخير حسبهم يؤمن بالقدوة التي يعايشها ويشاركها المواقف في الحياة، يحس بالأمن والانتماء في كنفها ولا يريد أن تخرج قدوته من نطاق الأسرة .

كما أن هناك من يعتبر أن المسار الدراسي الذي مر به الطالب (المرحلة الابتدائية، الاكمالية، الثانوية) أو الذي يمر به حاليا (مرحلة الجامعة) له إسهام وتأثير في بناء تصوراته للقدوة، فهو يؤمن بالمعلم والأستاذ والمبدعين والكتاب الذين تتلمذ على أيديهم ونهل من فكرهم وأخلاقهم، بالإضافة إلى قراءة السير والكتب وما تعرضه من أفكار تساهم في بناء شخصيته ورؤيته للذات وللآخرين.

وهناك من تستميله الشخصيات الدينية القديمة منها أو المعاصرة، فهي شخصيات مقدسة ومثالية حسب الكثيرين، تتمثل فيها القيم والأخلاق التي يبحث عنها الطالب، ويريد أن يشبع من خلالها الجانب الروحي لديه .

كما أن موضوع القدوة يرتبط بالطالب بشدة نظرا لارتباط هذا الأخير بالعولمة ومضامينها وما أفرزته من وسائط تكنولوجية تؤثر فيه وتصنع له نماذج من الشخصيات تفرضها عليه كنماذج ناجحة وفعالة تملك من المال والشهرة ما يمكنها من الجذب والتأثير عليه خاصة في هذه المرحلة الحساسة من حياته.

كما لا يمكن التغاضي عن دور المجال السياسي والذي يحضر بقوة في حياة الطالب الجزائري، خاصة مؤخرا وما شهدته وتشهده الجزائر من حراك شعبي أفرز شخصيات سياسية معينة قد تلقى الإعجاب والقبول لدى الطالب الجامعي، ناهيك عن الشخصيات السياسية الأجنبية.

وقد تم تقسيم الدراسة الحالية إلى أربعة فصول نظرية وفصلين ميدانيين، اهتم الفصل الأول بتحديد الإشكالية والتي ألقت الضوء على أهم المرجعيات التي يستقي منها الطالب الجامعي شخصيته القدوة، كما تطرقنا في هذا الفصل لأهمية الدراسة وقمنا بتقديم أهم الأسباب التي دفعتنا لاختيار الموضوع بالإضافة إلى تحديد الأهداف التي تصبو الدراسة للوصول إليها، بعدها صياغة الفرضيات كموجهات للبحث وهي عبارة عن فرضية عامة وخمسة فرضيات فرعية، وقد تم تحديد مفاهيم الدراسة وهي ستة مفاهيم (التصورات الاجتماعية، الشخصية، القدوة، الشخصية القدوة، الجامعة والطالب الجامعي)، وفي الأخير قمنا بعرض ومناقشة خمسة (05) دراسات مشابهة للدراسة الحالية في أحد المتغيرات، حيث قمنا بتقسيمها إلى دراسات تعنى بالتصورات وأخرى بالقدوة.

وجاء الفصل الثاني ليخوض النقاش ويستعرض أهم المقاربات النظرية للشخصية، وقد قمنا باختصارها واختزالها بناءا على أهداف الدراسة في ثلاث مقاربات وهي المقاربة السوسيولوجية (ايميل دوركايم، كولي، جورج هربرت ميد)، المقاربة النفسية (نظرية السمات لألبورت وكاتل، نظرية التحليل النفسي لفرويد وأخيرا نظرية التعلم لباندورا)، الاتجاه التوفيقي (متمثلا في نظرية تالكوث براسونز حول نسق الشخصية)، كما تطرقنا في هذا الفصل لصفات وخصائص الشخصية القدوة.

أما الفصل الثالث فقد بدأناه بنبذة تاريخية للجامعة في الوطن العربي وأوروبا، تناولنا فيه وظائف الجامعة بصفة عامة، مراحل تطور الجامعة الجزائرية وأهم المبادئ التي ترتكز عليها سياسة التعليم بالجزائر، كما سعينا من خلال هذا الفصل لتحليل ومناقشة الإصلاح الجديد الذي تبنته الجزائر ويتعلق الأمر بنظام ل.م.د حيث قمنا باستعراض أهم المبادئ التي يرتكز عليها هذا النظام، الأهداف التي جاء ليحققها ثم سلبيات تطبيقه في الجزائر بالإضافة للعوائق والمشكلات التي كانت ولا زالت تعاني منها الجامعة الجزائرية، وفي آخر الفصل تطرقنا لخصائص وحاجات الطالب الجامعي باعتبار هذا الأخير طرف مهم في الجامعة من جهة وباعتباره عينة الدراسة من جهة أخرى.

كما سعت الدراسة في فصلها الرابع لتحديد أهم المرجعيات والمصادر التي يختار منها أو في ضوئها الطالب الجامعي شخصيته القدوة، وقد ركزنا في هذه الدراسة على أهم تلك المرجعيات والمتمثلة في مؤسسات التنشئة الاجتماعية الرسمية منها وغير الرسمية، وهي الأسرة، المسجد، المدرسة، جماعة الرفاق، الجامعة، و أخيرا وسائل الإعلام القديم والجديد.

أما الفصل الخامس فاهتم بالإجراءات المنهجية التي تبنتها الدراسة قصد الوصول لنتائج موضوعية، فابتدأنا الفصل بمجالات الدراسة الثلاث (البشري، الجغرافي، الزمني) ثم انتقلنا لتحديد العينة (حجمها، نوعها، طريقة اختيارها)، وبعدها المنهج الذي اعتمدته الدراسة وهو (المنهج الوصفي التحليلي)، وأخيرا أدوات جمع البيانات الميدانية ممثلة في أداة الاستمارة والتي تم تحكيمها عند مجموعة من الأساتذة الخبراء بقسم علم الاجتماع جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، وبعدها قمنا بتجريبها على مجموعة من الطلبة تخصص علم النفس، وفي الأخير قمنا بتوزيعها على العينة محل الدراسة، وثاني أداة اعتمدتها الدراسة هي أداة المقابلة، والتي تم الاستناد عليها لإزالة الغموض وتفسير بعض النتائج التي توصلنا إليها في الدراسة الميدانية مع الطلبة، حيث تم إجرائها مع مجموعة من الأساتذة ينتمون إلى فروع علمية وتخصصات متنوعة،(علم الاجتماع، إعلام واتصال، علم النفس، فلسفة)، لهم من الخبرة والاحتكاك بالطلبة الشيء الكثير.

الفصل السادس والأخير خصصناه لتحليل البيانات الميدانية واستخلاص النتائج، حيث قمنا أولا بعرض وتحليل البيانات الخاصة بالاستمارة، وبعدها عرض وتحليل البيانات الخاصة بالمقابلة، وانتقلنا بعدها لمناقشة نتائج الدراسة الميدانية في ضوء الفرضيات، وفي ضوئها تم استخلاص النتائج العامة.

الفصل الأول:

مدخل إلى موضوع الدّراسة

أولا- تحديد المشكلة وصياغتها

ثانيا- فرضيات الدّراسة

ثالثا- أسباب اختيار الموضوع

رابعا- أهمية الدراسة

خامسا- أهداف الدراسة

سادسا- تحديد المفاهيم

سابعا- الدّراسات المشابهة

أولا– الإشكالية:

في ظل ما يعيشه العالم اليوم بصفة عامة والجزائر بصفة خاصة من تغيرات اجتماعية وسياسية وثقافية وبالأخص فيما يتعلق بالمنظومة القيمية، يصبح موضوع القدوة وتناوله بالدراسة ضرورة علمية يجب الخوض فيها بكل موضوعية بعيدا عن أي نوع من أنواع الأفكار والقوالب الجاهزة، فقد تتجه بعض البحوث على قلتها أو كثرتها إلى دراسة القيم بكل أنواعها والتغير القيمي لدى الشباب باعتبارهم الشريحة الأكبر ديموغرافيا في وطننا العربي عامة والجزائر خصوصا، ولكن تلك التي تتناول بالدراسة موضوع القدوة فهي قليلة، فكل فرد في المجتمع يحتاج إلى شخصية يقتدي بها ويتخذها نموذجا ومعيارا لسلوكه، وشريحة الشباب هي الشريحة الأكثر احتياجا لشخصية قدوة يتصورونها و يبنون على أساسها ذواتهم وشخصيتهم وكذا نظرتهم للحياة.

والشخصية القدوة هي شخصية مثالية قوية ايجابية ومؤثرة، شخصية تتصف بالكمال البشري، يطمح الطالب الجامعي أن يكون مثلها بحيث تكون معيارا لسلوكه، حيث يكوّن هذا الأخير صورة ذهنية حول الشخصية التي يعتبرها بمثابة القدوة والمثل الأعلى، إذ هناك مواصفات خاصة يجب أن تتصف بها تلك الشخصية كالذكاء، القوة، المثالية، الثروة، الشهرة، الأخلاق الحسنة والتأثير على الآخرين إلى غير ذلك من الصفات التي تعتبر ضرورية في القدوة، فهذه الأخيرة تكون محل انتقاء من طرف الطالب ولا تخضع للصدفة، بل يختارها وفق أسس وأهداف محددة، يحاكيها ويتخذها نموذجا له في الحياة.

وجاءت الدراسة الحالية لتبحث في موضوع التصورات الاجتماعية لدى الطالب الجامعي الجزائري اتجاه موضوع القدوة، حيث يعد موضوع التصورات من المواضيع المتداولة في الكثير من الميادين العلمية، كالفلسفة والأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع وعلم النفس وغيرها من الميادين والفروع المعرفية، فالفلاسفة مثلا يركزون على عمل الذاكرة في بناء التصور ويعتبرونه عملية تجريدية للواقع، أما فيما يخص علم الاجتماع فنجد من الأوائل الذين تطرقوا لمصطلح التصور هو عالم الاجتماع الفرنسي ايميل دوركايم، والذي ركز على التصورات الجمعية التي تسبق الأفراد في الوجود وتدوم بعد مماتهم بدلا من التصورات الفردية، وحسب دوركايم التصورات الجمعية تتسم بالثبات والاستمرارية عكس التصورات الفردية، فالأفراد هم مجرد أداة في يد المجتمع الذي يحدد لهم المعايير الاجتماعية والقيم المقبولة، كما أن المجتمع هو أداة الضبط التي يبني من خلالها وفي ضوئها الأفراد تصوراتهم اتجاه مواضيع معينة، وهو بذلك يجعل من الأفراد كائنات سلبية تعيد إنتاج المعايير والقيم الاجتماعية التي تتوارثها عبر مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وقد جاءت مدرسة علم النفس الاجتماعي والمتمثلة في نظرية سيرج مسكوفيشي التي عالجت موضوع التصورات دون إهمال لدور الأفراد في تشكيلها حيث لم تفصل بين الشخص والموضوع.

كما اعتبرت جودليت التصورات بمثابة فك شيفرة تسمح لنا بتأويل الوضعية التي نوجد فيها، أما أبريك فيعتبرها بمثابة الأنساق المرجعية التي نقوم من خلالها بتفسير وتأويل ما يجري حولنا من أحداث في حياتنا اليومية، ويذهب البعض إلى اعتبار أن التصورات ترتبط ارتباط وثيقا بتاريخ الجماعة وتجاربها وعاداتها وتقاليدها، وهي أيضا شكل من أشكال المحاكاة والتماهي، فلا يمكن تصور حياة اجتماعية دون تصورات نلجأ إليها ونرجع لها مرارا وتكرارا.

فالبيئة الاجتماعية لها دور في تشكيل التصورات وللفرد دور في بناءها وإعادة بنائها في ضوء العديد من المعطيات والمواقف التي تواجهه في الحياة، فالتصورات بقدر ما هي ثابتة نسبية، هي أيضا تنمو وتتطور وتتغير بتغير الأحوال والظروف والزمان، كما ترتبط التصورات بالنمو العقلي للفرد ومروره بمختلف المراحل العمرية عبر تأثير العديد من المؤسسات التنشيئية التي يتخذها كمرجعية لبناء تصوراته.

وفي هذا الصدد تعالج الدراسة الحالية موضوع الشخصية القدوة من زاوية المرجعيات التي يستند إليها الطالب الجامعي في اختيار شخصيته القدوة و بناء تصور لها، حيث يقول (**السعيد عبد العال**): إن الإنسان منذ ولادته يتعامل مع مؤسسات مثل: الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام، ودور العبادة وغيرها من المؤسسات السياسية والاجتماعية والترفيهية في مجتمعه، وقيادات هذه المؤسسات يكونون محل قدوة، حيث يقتدي بهم النشء ويتمثلونهم كما أن هناك قدوة تأتي من خارج المجتمع بفعل أجهزة الإعلام الغربية، لكن القادة في عيون النشء هم من لهم هالة في المجتمع كالأب والأم والمدرسين والمشهورين من خلال أجهزة الإعلام والرياضيين والفنانين، وكل إنسان في مرحلة من مراحل حياته يقتدي ببعض الذين يتعامل معهم...[1]

وتعد الأسرة أوّل مؤسسة تنشئة اجتماعية يتلقى فيها النشء أبجديات الحياة وأساسيات السلوك والقيم والعادات والتقاليد، ففي السنوات الأولى من عمره يتأثر الطفل بوالديه ويقلدهما في كل شيء، ويتعلم منهما كيف يتحدث،كيف يمشي ويأكل، وما هي السلوكيات المقبولة اجتماعيا والسلوكيات غير المقبولة، حيث تعتمد الأسرة على مجموعة من الأساليب التنشيئية في تربية أبنائها كالأسلوب الديمقراطي القائم على النقاش والحوار، وأسلوب التسلط القائم على الأوامر والنواهي والضرب والقسوة وغيرها من الأساليب، ويبقى أسلوب القدوة من الأساليب المثمرة والناجحة في التربية لما يتميز به من مرونة وفعالية ومصداقية، فالتوجيه بالقدوة أحسن وأفضل من التوجيه بالكلام، فلسان الحال أبلغ من لسان المقال كما يقال، وفي هذا الصدد يؤكد المختصون في التربية على أن تعليم المبادئ وزرع القيم في النشء لا يكون بالقوة أو الإكراه بل يكون عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية والتي تبدأ من الأسرة.

[1] -عاطف سالم أبو نمر: **مواصفات المعلم القدوة في ضوء التربية الإسلامية ومدى تمثلها لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية من وجهة نظر طلبتهم**، رسالة ماجيستير، قسم اصول التربية بالجامعة الإسلامية، غزة، 2007-2008، ص32.

أما المؤسسة الثانية بعد الأسرة والتي لا تقل أهمية عنها فهي المدرسة حيث يبدأ عالم الطفل بالتوسع بمجرد بلوغه سن دخول المدرسة، وهو بذلك ينتقل إلى فضاء أوسع وبيئة مغايرة للأسرة يحاول أن يندمج فيها ويتكيف معها، يحتك بأقران في سنه ويكتسب من خلالهم قيم ومعايير اجتماعية جديدة، فبعدما كان يقضي معظم وقته في الأسرة أصبح يقضي جزءا كبيرا منه في المدرسة، ولذلك تعتبر هذه الأخيرة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تؤثر تأثيرا كبيرا في حياة كل طفل، وهي بمثابة امتداد للأسرة تعمل على نقل ثقافة وقيم المجتمع للأجيال، وغالبا ما يتلقاه الطفل داخل المدرسة لا يخرج عن المقبول اجتماعيا، فالمدرسة هي صورة المجتمع وأداته للحفاظ على تماسكه وتوازنه، كما أنها أداته للإصلاح والتقويم والتهذيب، وفي المدرسة يحتك الطفل بشخصيات عديدة كالمعلم أو المعلمة والأقران وكذلك يتعرف من خلال المناهج الدراسية المتنوعة على الكثير من الشخصيات الدينية والتاريخية والتربوية وغيرها من الشخصيات، ناهيك عن النشاطات المدرسية كالأعياد الوطنية والدينية والتي يتم من خلالها استحضار شخصيات وطنية ودينية وتاريخية قد تكون محل قدوة لديه، ونفس الشيء بالنسبة للمراحل التعليمية التي تليها (الاكمالية والثانوية) والتي تعتبر بمثابة محاطات تعليمية مهمة في حياة كل طالب، ومرجعية يستند إليها في اختياره للشخصية القدوة.

وتأتي الجامعة كمرحلة مهمة وحاسمة جدا بالنسبة للمسار الدراسي للطالب الجامعي، نظرا لارتباطها غالبا بمرحلة عمرية حساسة وهي مرحلة الشباب، و تتميز الجامعة عن سابقيها من المؤسسات بأدوارها المختلفة فهي مرحلة تعليمية متقدمة تنضج فيها تصورات الطلبة وطموحاتهم، فبالإضافة إلى مهمة التدريس والبحث العلمي وإعداد الطالب للحياة المهنية والعملية، تساهم الجامعة في ترسيخ منظومة القيم لديه، فالجامعة نسق وفضاء واسع ينتمي إليه الطلاب من خلفيات جغرافية مختلفة (ريف، شبه ريف، حضر) هذا التنوع الجغرافي يقود إلى تنوع في العادات والتقاليد، وكذا في الأفكار ونمط الحياة، فهي فضاء مناسب لتكوين الصداقات والتعرف على أقران جدد، في الجامعة يندمج الطالب في نوادي علمية ورياضية وتنظيمات طلابية تساهم في توسيع آفاقه الثقافية والسياسية والاجتماعية، سواء كان طالب في الفروع الطبية والتقنية أو الفروع الاجتماعية والإنسانية.

كما تتميز الجامعة عن غيرها من المراحل التعليمية التي تسبقها في أنها تسمح للطالب بالتخصص في مجال علمي يحبه، كالهندسة، الطب، الفيزياء، أو علم الاجتماع وعلم النفس وإعلام واتصال وغيرها من التخصصات العلمية، والتي تقوده للاطلاع أكثر على الأعلام والمفكرين ضمن التخصص الذي يدرسه وذلك من خلال قراءة كتبهم وإسهاماتهم العلمية، ومطالعة سيرهم وأفكارهم وكذا الاحتكاك بالأساتذة الذين يدرسونه والذين يرى فيهم سمات النجاح والتفوق والايجابية وكذا الأخلاق الحسنة.

بالإضافة إلى المجالات السابقة التي قد يستقي منها الطالب الجامعي شخصيته القدوة نجد مؤسسة الإعلام، حيث نشأ هذا الأخير في ظل الانتشار الواسع للتكنولوجيا والهوائيات المقعرة والإنترنيت ووسائط التواصل الاجتماعي المختلفة، والتي لها دور في تشكيل قيم معينة لديه، فكما أن لديها دور ايجابي كذلك لها دور سلبي، حيث يقضي معظم الطلبة الجامعيين الكثير من الساعات وهم يتصفحون مواقع التواصل الاجتماعي، اليوتيوب وغيرها، فقد توصلت العديد من الدراسات إلى أن هذه الوسائط تستهدف بمضامينها وبرامجها هذه الشريحة العمرية لما تتميز به من حب للاستكشاف وبناء الذات، حيث تقوم باستقطابهم من خلال ما تبثه من برامج شبابية، تحاول من خلالها أن تصدّر نماذج معينة من الشخصيات، سواء كانت نماذج ثقافية فنية سياسية أو دينية، وهي شخصيات للاستهلاك لديها وقت افتراضي معين، تأتي لتخدم أغراضا محددة، يتم تسويقها والترويج لها وبعدها بفترة يتم استبدالها بشخصيات أخرى كما حدث للعديد من الشخصيات خاصة الدينية منها والسياسية، ونلاحظ في الآونة الأخيرة تركيز معظم وسائل الإعلام في الوطن العربي على البرامج الموجهة للشباب كبرنامج Star academy، Arab Idol، Arabs Got Talent، The Voice وكذا الدراما التركية والهندية والتي اكتسحت بقوة الشاشات العربية، ناهيك عن البرامج الرياضية التي تعنى بالحياة الشخصية للرياضيين ونمط عيشهم، وهي في الغالب برامج تحمل مضامين تتعارض وقيم المجتمع الجزائري، وتستعمل وسائل استقطاب وجذب متطورة تعمل على التأثير في الشباب وخاصة المراهقين منهم.

كما يعتبر المجال الديني من المجالات المهمة التي قد يستقي منها الطالب الجامعي شخصيته القدوة، وذلك من خلال مطالعة سير الشخصيات الدينية القديمة (كالأنبياء والرسل، والصحابة، والعلماء) أو مشاهدة وتلقي الخطاب الديني في الوقت الراهن من خلال الشخصيات الدينية المعاصرة (كأئمة المساجد، الدعاة، المقرئين و المنشدين الدينيين وغيرهم)، وأخيرا المجال السياسي الذي يحضر من خلال القادة والشخصيات السياسية المحلية أو الأجنبية (كرؤساء وقادة الدول والأحزاب، والناشطين السياسيين وغيرهم).

وقد جاءت هذه الدراسة للتعرّف على تصور الطالب الجامعي للقدوة، وما هي المجالات التي تنتمي إليها تلك الشخصيات؟ وما هي أهم المرجعيات والأنساق التي تؤثر على تصور الطالب الجامعي لشخصيته القدوة؟ وهل تختلف تصورات الطلبة باختلاف فروعهم العلمية، لذلك تم طرح التساؤل الرئيسي للدّراسة والذي مفاده: هل تختلف تصورات الشخصية القدوة بين طلاب الفروع الطبية والتقنية والفروع الاجتماعية والإنسانية بسبب تأثير المجالات التالية (التنشئة الأسرية، المسار الدراسي، الخطاب الديني، وسائل الإعلام، المجال السياسي)؟

ثانيا– فرضيات الدّراسة:

1- **الفرضية العامة:** تختلف تصورات الشخصية القدوة بين طلاب الفروع الطبية والتقنية والفروع الاجتماعية والإنسانية بسبب تأثير المجالات التالية (التنشئة الأسرية، المسار الدراسي، الخطاب الديني، وسائل الإعلام، المجال السياسي).

2– الفرضيات الفرعية:

– تختلف تصورات الشخصية القدوة بين طلاب الفروع الطبية والتقنية والفروع الاجتماعية والإنسانية بسبب تأثير التنشئة الأسرية.

– تختلف تصورات الشخصية القدوة بين طلاب الفروع الطبية والتقنية والفروع الاجتماعية والإنسانية بسبب تأثير المسار الدراسي.

– تختلف تصورات الشخصية القدوة بين طلاب الفروع الطبية والتقنية والفروع الاجتماعية والإنسانية بسبب تأثير الخطاب الديني.

– تختلف تصورات الشخصية القدوة بين طلاب الفروع الطبية والتقنية والفروع الاجتماعية والإنسانية بسبب تأثير وسائل الإعلام.

– تختلف تصورات الشخصية القدوة بين طلاب الفروع الطبية والتقنية والفروع الاجتماعية والإنسانية بسبب تأثير المجال السياسي.

ثالثا– أسباب اختيار موضوع الدّراسة:

1– الأسباب الذاتية: وتتمثل فيما يلي:

– الاهتمام الشخصي بالموضوع يرجع بالأصل إلى السنوات الأولى لولوجي الجامعة، حيث لم تكن وسائل التواصل الاجتماعي منتشرة بهذا الشكل التي هي عليه اليوم، وفي المقابل انتشرت الهوائيات المقعرة وما تضمنته من برامج ومسابقات غنائية، بالإضافة إلى ظهور المسلسلات التركية كوافد جديد على الشاشة العربية والجزائرية، والتي أخذت جل اهتمام الطلبة والطالبات حينها، كما حملت هذه الهوائيات قنوات دينية عديدة وخطاب ديني معين حيث تصدّرت مجموعة من الشخصيات المشهد الديني والدعوي في ذلك الوقت مثل عمرو خالد، صفوت حجازي، طارق السويدان وغيرهم، والذين كانوا محل إعجاب لدى العديد من الطلبة، كل ذلك دفعني إلى الاهتمام بموضوع القدوة آنذاك، ولكني لم أتناوله بالدراسة حيث بقي في ذهني كفكرة فقط، وبامتداد سنوات الجامعة إلى مرحلة الماجيستير ثم

مرحلة الدكتوراه وقفت على التغيرات القيمية الكبيرة لدى الشباب والطالب الجامعي الجزائري في الوقت الحالي، مع انتشار مواقع التواصل الاجتماعي، واليوتيوب وظهور الهواتف الذكية، فقد طرأت العديد من التغيرات فيما يخص الطلبة، تغيرات على مستوى الذهنيات والأفكار والسلوكيات وخاصة على مستوى الشكل والمظهر الخارجي من لباس في أغلبه لا يمت بصلة لعادات وتقاليد المجتمع الجزائري، ناهيك عن الدين الإسلامي من سراويل مقطعة وضيقة، قصات الشعر الغريبة والصبغات المريبة والوشم وغيرها، وهذا ما أعاد فكرة موضوع القدوة إلى ذهني مجددا، لمعرفة المرجعيات والمصادر الأكثر تأثيرا في الطالب الجامعي الجزائري في اختياره للقدوة باختلاف تخصصه العلمي.

– اهتمامي بالموضوع دفعني للاطلاع الشخصي على مواضيع وبحوث لها صلة بموضوع القدوة ومشاهدة بعض الحصص التلفزيونية وأخرى على مستوى الانترنيت التي تتحدث عن القيم بشكل عام والقدوة بشكل خاص، قصد التعرف على صفات وخصائص القدوة التي تجذب الشباب ومصادرها.

– النقص الملفت في الدّراسات المتعلّقة بموضوع القدوة خاصة من الناحية السوسيولوجية فرض نفسه علي كسبب مهم للبحث في الموضوع.

2– الأسباب الموضوعية:

موضوع القدوة من المواضيع المهمة والملهمة في نفس الوقت، والتي أصبح من الضروري دراستها ومعالجتها، وكذا مقاربتها بطريقة علمية وموضوعية بعيدا عن الأحكام المسبقة والجاهزة، كما أنه من المواضيع التي تغري أي باحث للبحث والتعمق فيها، كوننا نعيش في عالم سريع متغير متحول غير ثابت، ما يصلح اليوم ليس بالضرورة يصلح غدا، وما هو مسموح ومرغوب ومقبول اليوم لن يبقى بالضرورة على حاله خلال فترة من الزمن، لذلك القدوة في حياة أي شخص قد تكون ثابتة كما أنها قد تتغير بتغير الزمن والظروف والمواقف، حيث تتداخل فيها الكثير من العوامل و الاعتبارات، لذلك جاءت الدراسة الحالية لتسلط الضوء على هذه الظاهرة القيمية بامتياز، وأهميتها ودرجة حضورها وأهم التصورات التي يشكلها الطالب الجامعي باختلاف تخصصه الدراسي حول موضوع القدوة.

– ناهيك عن ضرورة دراسة الموضوع قصد إثراء معارفنا حول الطالب الجامعي خصائصه وحاجاته البيولوجية والنفسية وكذا الاجتماعية وعلاقتها بموضوع الشخصية القدوة.

رابعا– أهمية الدّراسة:

– تتجلى أهمية الدّراسة الحالية في كونها لم تتوجّه بالبحث نحو دراسة ظواهر لطالما ارتبطت بفئة الطلبة الجامعيين كالمخدرات والتدخين والهجرة، ولكنها توجّهت بالبحث في مشكلة تصورات الشخصيات القدوة لدى الطلبة الجامعيين، وذلك لمحاولة الوقوف على أهميتها عند الطلبة، وما يميز الطالب عن غيره من فئات المجتمع في اختياره

للشخصيات القدوة، وكذا معرفة خصائص وسمات الشخصيات القدوة التي يتأثر بها الطلبة الجامعيين على اختلاف فروعهم العلمية وتنوّعها ومحاولة إجراء مقارنة فيما يخص الطلبة الذين ينتمون إلى حقول معرفية أو تخصصات طبية وتقنية وأخرى اجتماعية وإنسانية.

– كما تتجلى أهمية الدّراسة الحالية في كونها تطرّقت إلى موضوع الشخصيات القدوة من الناحية السوسيولوجية، حيث أنّ موضوع الشخصيات القدوة قد بحث فيه في فروع علمية أخرى خاصة تلك المتعلّقة بالجانب الدّيني، ولكن الدّراسة الحالية جاءت لتطوّر الموضوع وذلك ما من شأنه تطوير القدرات المنهجية المتعلّقة بموضوع الشباب بصفة عامّة والطلبة الجامعيين بشكل خاص.

– كما أن الدّراسة الحالية تسمح ببناء تصوّرات علمية تستند إليها الدّراسات والبحوث، خاصة تلك المتعلّقة بفئة الطلبة الجامعيين، تتميّز بالواقعية وتتحرّى المنهجية، بعيدا عن الأحكام المسبقة والتّعميمات الجاهزة والتنميط النّظري.

خامسا– أهداف الدّراسة:

هناك العديد من الأهداف التي تصبو إليها الدراسة الحالية وهي كالآتي:

- معرفة ما إذا كانت تصورات الشخصية القدوة تختلف بين طلبة الفروع الطبية والتقنية والفروع الاجتماعية والإنسانية بسبب تأثير التنشئة الأسرية.

– معرفة ما إذا كانت تصورات الشخصية القدوة تختلف بين طلبة الفروع الطبية والتقنية والفروع الاجتماعية والإنسانية بسبب تأثير المسار الدراسي.

– معرفة ما إذا كانت تصورات الشخصية القدوة تختلف بين طلبة الفروع الطبية والتقنية والفروع الاجتماعية والإنسانية بسبب تأثير الخطاب الديني.

– معرفة ما إذا كانت تصورات الشخصية القدوة تختلف بين طلبة الفروع الطبية والتقنية والفروع الاجتماعية والإنسانية بسبب تأثير وسائل الإعلام.

– معرفة ما إذا كانت تصورات الشخصية القدوة تختلف بين طلبة الفروع الطبية والتقنية والفروع الاجتماعية والإنسانية بسبب تأثير المجال السياسي.

سادسا– تحديد المفاهيم:

1– مفهوم التصورات:

أ–تعريف التصورات لغة: تصوّر الشيء، تخيّله في ذهنه؛ التقط صورة له.[1]

تصوّر الشيء: توهم صورته وتخيله، وله الشيء صارت له عنده صورة وشكل.[2]

اهتم العديد من الباحثين بمفهوم التصورات الاجتماعية أو التمثلات الاجتماعية ،حيث يعرّفه الكل في ضوء خلفيته النظرية ومنطلقه الفكري وتخصصه المعرفي، وسنتناول في الدراسة الحالية موضوع التصورات الاجتماعية بمضامين التمثلات الاجتماعية، وفي التعريف الإجرائي سنقدم التعريف الذي تتبناه الدراسة فيما يخص مفهوم التصورات الذي في ضوئه تم بناء الفرضيات وكذا أداة جمع البيانات، وفيما يلي مختلف التعريفات التي قدّمت لمفهوم التصورات الاجتماعية (التمثلات الاجتماعية):

ب– تعريف التصورات إصطلاحا:

تأتي التمثلات في قاعدة حياتنا النفسية، فهي العناصر الضرورية لمعرفتنا الابستمولوجية، على الأقل فيما يخص الحس المشترك، فنحن نعتمد عليها بسهولة وتلقائية كبيرة لنتموضع في محيطنا الفيزيائي والإنساني.

بوقوعها في واجهة ما هو نفسي وما هو اجتماعي، تنغرس التمثلات الاجتماعية في قلب النظام الاجتماعي au cœur du dispositif social تارة بوصفها موضوعا يُتناول اجتماعيا وتارة بوصفها مكونا لموضوع اجتماعي، فهي تلعب دورا مفصليا ومحوريا في الحياة العقلية للإنسان، أين يستعير منها شيئا ما في كل من الأفكار والأحاسيس ومخططات العمل والمرجعيات العلائقية والقيم، على اعتبار أن التمثلات الاجتماعية حاضرة سواء كموضوعات للفكر الخالص (البحث) أو للفكر المجتمعي. فهي تضم قَطعا بالتأكيد effectiveme مفاهيم أصيلة (**الصواب، الخطأ، الجميل، العادل)** ومواضيع مادية (**الأحصنة، الأشجار المثمرة)**، أو اجتماعية (**الثقافة، أزياء اللباس، العادات الحميدة)**، فئات الأفراد (**أساتذة، طلاب، أطباء، خبازين)**.[3]

وتهتم التمثلات بالعمليات التنبؤية والنسبية وحتى بأنماط الوجود والكينونة، فهي تتخلل الخطابات الدينية والسياسية، وأيضا المجالات الكبرى للفكر الاجتماعي: الإيديولوجيا، علم الأساطير، علم الشياطين الحكايا والأساطير، الخرافات والقصص الشعبية الفلكلورية، وحتى الفكر العلمي، وحتى الميادين الأقل نبلا مثل الخرافات والمعتقدات، والأوهام المنتشرة.

---

[1] - أمل عبد العزيز محمود: **الأداء القاموس العربي الشامل**، دار الراتب الجامعية، ط1، بيروت، 1997، ص.ص، 139.138

[2] - **المنجد الكبير في اللغة**، دار المشرق، ط1، لبنان، 2015، ص714.

[3] -Piérre manonie, **Les représentations sociales**, puf,6éme edition,France,p.p,4.5

باختصار تتمظهر التمثلات كمخططات معرفية إدراكية منتجة بضم الميم وفتح الجيم ومشتركة لدى جماعة، حيث تسمح لهؤلاء (أعضاء الجماعة) تسمح لهم بالتفكير وبتمثل العالم المحيط وبتوجيه وتنظيم السلوكات، غالبا بالسماح أو بمنع مواضيع أو ممارسات.[1]

ونجد **موسكوفيتشي** يعزي ظهور المفهوم لأول مرة عند **دوركايم** وذلك ينوه إلى نقطة ضرورية وهي أن موضوع التصورات الاجتماعية (التمثلات الاجتماعية) قد تم تناوله من طرف مجالات علمية عديدة كالأنثروبولجيا، علم النفس الاجتماعي، وحتى من طرف رواد التفاعلية الرمزية حيث يقول في كتابه " **مقدمة في علم النفس الاجتماعي**" أنه " بالرغم من أننا نجد الأصل النظري للمفهوم عند دوركايم إلا أننا نجد تقليدا وتراثا نظريا يدرس هذا النوع من الظواهر في مجال الانثروبولوجيا كدراسة الأساطير والمراجع اللغوية ومختلف الأنظمة المفهومية للمجتمعات التي تُسمى بدائية، سواء تعلق الأمر بدراسات قديمة للفكر السحر–ديني أو بدراسات أحدث كالتصنيفات الطبية أو النباتية للعلوم الإثنية"، وبالرغم من أن التمثل بدأ متأخرا بإيجاد مكانه في مجال علم النفس الاجتماعي، فمن الضروري في اعتقادنا البحث في أسباب التطور النظري لهذا المجال، فكما نعلم أن علم النفس الاجتماعي قد هيمن عليه ولمدة طويلة التيار السلوكي courant behavioriste في التقليد الواطسوني نسبة إلى watson في الربط المباشر بين المثير والاستجابة، ففقط السلوكات الظاهرة والملاحظة بشكل مباشر مثل الاستجابات الحركية و اللفظية يمكن أن تكون موضوعا للدراسة. بينما الاستجابات البطيئة والضمنية مثل النشاطات الإدراكية بقيت مهمشة.[2]

تيار نظري آخر تطور في ثنايا علم النفس الاجتماعي بالتزامن مع التيار السلوكي تمكن من بناء وتكوين مجال أنسب لدراسات التمثل الاجتماعي، رواد التفاعلية الرمزية الصادرة عن مرجع **جورج هربرت ميد** تتخذ في الواقع مواقف نظرية مختلفة تماما، برفضهم لفكرة الحتمية الاجتماعية الصارمة بالمعنى الدوركايمي فهم يؤكدون مع ذلك على أولوية العمليات الاجتماعية في السلوك الفردي.[3]

كما تقع التصورات على مفترق طرق بين البعد **النفسي** و **الاجتماعي** و هي عبارة عن عمليات و مضامين في الوقت نفسه و تتسم بخصائص عدة. يتم إنتاجها مجتمعيا و يتم تقاسمها من خلال عمليات تتشكل انطلاقا من تجاربنا، معارفنا، أنماط تفكيرنا التي نكتسبها و ننقلها عبر التقاليد، التربية و الاتصال الاجتماعي. هي محصلة لنشاط مشترك للعديد من الأفرقاء و تجسد تفسيرا أو رؤية معينة مشتركة تجاه موضوع ذو فائدة مشتركة، فمثلا، في مقهى التجارة، تنجز الحوارات ضمن جماعة ذات نشاط مشترك، الأمر الذي يسهل بروز معايير و تصورات متشابهة، ترتبط

1- Ibid,p5

2 -Serge Moscovici : **Introduction a la psychologie sociale**, l'arouse université, paris,1972,p.p,428.429.

3- Ibid,p429

بأنساق من الفكر الأكثر اتساعا مثل الأيديولوجيات،كما تتدخل الشبكات البشرية في إنتاجها.و هذا ما يجعلها هشة حينما تتعرض لعمليات التأثير و يغرر بها حتى، هي تسمح أيضا بتوجيه الفعل الاجتماعي و تنظم العلاقات بين الجماعات و يقينا تلعب دورا في بناء الهوية.[1]

ايميل دوركايم كان أول من درس موضوع **التصورات الاجتماعية** أو بالأحرى **التصورات الجمعية** كما أطلق عليها حيث بالنسبة إليه التصورات الجمعية تدل على أنّها طريقة المجتمع الخاصة في التفكير في الأشياء حسب تجاربه الخاصة"، هذه التصورات إذن مشتركة بين الجميع مثل اللغة التي يتحدّثون بها، والتي تمثل الرابط بين الأشخاص وتجعل لديهم نفس طريقة التّفكير وردّة فعل موحّدة، وبالتالي هي ثابتة عبر الأجيال.[2]

يعرفها **دوركايم** من خلال عملية فصل مزدوجة، التصورات **الجماعية** تنفصل عن التصورات **الفردية**، أولا: هذه الأخيرة، المرتبطة بكل فرد، متغيرة كثيرا، انتقالية، سطحية و تشكل تدفقا مستمرا، بينما تتموقع التصورات الجماعية بعيدا عن السيرورة و تكون غير شخصية. إضافة إلى هذا الأمر، منبع التصورات الفردية هو الوعي الفردي بينما يكون المجتمع الكلي هو حاضنة التصورات الجماعية و عليه، هي تصورات متجانسة و يتقاسمها كل أفراد المجتمع، وظيفتها هي الحفاظ على الرابطة التي توحدهم، و تحضرهم ليفكروا و ليتحركوا بشكل موحد، هذه الأسباب مجتمعة تسقط صفة الجماعية على هذه التصورات، تجعلها مستمرة في الزمن عبر الأجيال و تمارس على الأفراد ضغطا معرفيا عاليا.

برأي **دوركايم** الغاية واضحة: الفكر **الجماعي** يجب أن يدرس من ذاته و لذاته. المهمة هي جعل أشكال التصورات و مضامينها مجالا مستقلا مما يسمح بالدفاع عن استقلالية البعد الاجتماعي و كذا البرهنة عليه، مهمة يضطلع بها حسب رأيه علم النفس الاجتماعي، العلم الناشئ آنذاك الذي يفتقد إلى موضوع اهتمام دقيق.[3]

ونستخلص من ذلك أن المجتمع عند **دوركايم** هو الحقيقة الواقعة الشاملة، فالفرد خاضع لها، والمشاعر الاجتماعية هي التي تربط الفرد بالجماعة، ولا يستطيع الفرد أن يهرب منها كما أن المجتمع هو غرضها ويقيد المجتمع الفرد، ولا يستطيع أن يفلت من القوى الاجتماعية التي تحاول أن تمتلك الشخص وتسيطر عليه، كما أن هذه القوى تفوق قوة الفرد، وتعكس هذه القوى الاجتماعية الحقيقة الاجتماعية والأخلاقية، وهي ذات تأثير قوي على شعور الأفراد وتصوراتهم، وهي تحاول أن تخضع الفرد للمجتمع وتسلبه كل إرادته وتخضع العقل الفردي للعقل الجمعي، والتفكير الفردي للتفكير الجمعي.[4]

---

[1] -Claude Meyer : **Une Histoire Des Représentations Mentales, " contribution à une archéologie de la société de la connaissance,** L'armattan,paris, 2007, p.p,151.152.

[2] - HENRI MENDRAS : **éléments de sociologie**, Armand colin, paris, 2003, p.p,78.79 .

[3] -Pascal Moliner ; Christian Guimelli :**les représentations sociales**, presses universitaires de grenoble, février 2015,p14 .

[4]- محمد سعيد فرح: **البناء الاجتماعي والشخصية**، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، ط1، مصر، 1998، ص69.

وإذا كان المجتمع يتكون من مجموعة أفراد يرتبطون فيما بينهم في كل عضوي طبقا لنظام ينشأ عن اتحادهم ويتغير طبقا لتصرفهم في رقعة المكان، وطبقا لما بينهم من ارتباطات جماعية ومشاركة في الحياة الاجتماعية، فإن التصورات الاجتماعية هي النسيج الاجتماعي للحياة الاجتماعية، فالحياة الاجتماعية عند **دوركايم** تتألف من تصورات مثل الحياة الفردية وتسود هذه التصورات في الحياة الجماعية وتتميز بصفاتها الخاصة، ولا يعني هذا اندماج الحياة النفسية في الحياة الجمعية، بل يرى **دوركايم** أن الحياة الجمعية مستقلة استقلالا كاملا عن الحياة النفسية، فالتصورات الفردية تفقد خواصها أثناء اتحادها وترابطها، ولا تدخل ضمن تكوين التصورات الجمعية، فالخصائص الفردية تذوب في الحياة الاجتماعية، وتتلاشى وتفقد تميزها وفرديتها، وتتكون تصورات جمعية جديدة لها خصائص تميزها وتعبر عن الحياة الجمعية، وتنشأ هذه التصورات الجمعية عن العلاقات التي تربط الأفراد بعضهم ببعض، كما تنجم عن العلاقات التي تربط الجماعات الفرعية فيما بينها، فهذه " التصورات الجمعية إنّما تنشأ عن الأفعال المتبادلة بين المشاعر الأولية التي يتكون منها المجتمع" .

وليست هذه التصورات الجمعية من صنع الأفراد، بل من صنع قوة خارجة عنهم، فهي أمور خارجة عن مشاعر الأفراد تتولد نتيجة ما يقوم بينهم من مشاركة وترابط وتماسك، وتتكون في عقول الأفراد عندما يترابطون سويا في علاقات منذ أجيال عدّة تجمع معارفهم وأفكارهم، على أن وجود الأفراد ووجود عقول إنسانية قادرة على التفكير شرط أساسي لوجود التصورات الجمعية، لكنها لا تعتمد في نشأتها على الأفراد عندما يكون كل منهم في عزلة عن الآخر، ومن ثمّ فهي ليست من صنع الأفراد كالتصورات الفردية لكنّها من صنع المجتمع، وهي ذات أساس ديني و اجتماعي . [1]

ومنه نستنتج أن ايميل **دوركايم** يعترف بالتصورات الجمعية ويركز على دور المجتمع في تكوينها، وأن أفراد المجتمع لديهم نفس التصورات بما أن لديهم نفس طريقة التفكير ونفس العادات والتقاليد والثقافة وطريقة العيش، بالإضافة إلى ذلك التصورات هي أنساق معرفية أنتجها المجتمع ويشترك فيها أفراده، حيث تساعد على فهم وتفسير الأحداث الاجتماعية بناءا على ما تبناه المجتمع من معايير وقيم اجتماعية سائدة فيه، وهي لا تعبر عن معاني مجردة بل إعادة إنتاج الواقع الاجتماعي تبعا لنمطه الموجود سلفا من قبل الأفراد مع فرصة بروز الاختلاف عن بعضهم البعض.

فالتصور الاجتماعي إذن هو جملة منظمة، صيغة حركية، خاضعة لتراتبية في الأحكام، تتضمن المواقف والمعلومات التي تتبناها جماعة أو مجموعة اجتماعية ما، حول قضية أو حالة معينة، تنبثق التصورات الاجتماعية عن مسار إجرائي للقبض على الواقع أو إعادة بناء هذا الواقع في إطار نظام رمزي، فتخضع هذه التصورات لنوع من

[1] - المرجع نفسه، ص.ص، 70.69.

الاقتناع الداخلي من لدن أفراد الجماعة الاجتماعية، بمعنى أنها تبتكر وتصاغ ليتم تقاسمها بصورة كلية، فهي بمثابة رؤى للعالم تطوّرها المجموعات البشرية، رؤى مرتبطة بالتاريخ ، السياق المجتمعي والقيم المحلية المكوّنة للمرجعية، إنها تعني بالمعنى المتداول ما يعتقده الناس معرفة أو ما هم مقتنعون بإدراكه تجاه هذا الشيء، المواقف والحالات المطروحة.[1]

أما **موسكوفيشي** فقد استند إلى هذا المصطلح مقترحا النظر إلى التصورات كعمليات سمتها التطور بدلا من النظر إليه كمعطيات خام، من هنا ولد مفهوم التصورات الاجتماعية، يمكن تعريفها كأداة توجه التصور تجاه الوضعيات و كأداة لإنتاج الإجابات.[2] فبالنسبة **لموسكوفيشي** التصورات أداة نفسر بها الوقائع والأحداث ترتبط بالوسط الاجتماعي الذي تنتج فيه.

وحسب **موسكوفيتشي** تنمو التصورات و تستمر بفضل عمليتين: **العملية الأولى** تستجيب لمبدأ التجانس أما **الثانية** فمردها إرادة الحد من عدم اليقين، التجانس الإدراكي يضمنه عملية **الاستنبات**، يقوم الأفراد بإدراج كل تمثل جديد ضمن العالم الإدراكي القبلي، إما الحد من عدم اليقين فتضمنه عملية الموضوعانية و التي يمكن تلخيصها على أنها عملية تحويل المعتقدات و الآراء إلى معلومات بشكل تجعلها لا تظهر كثمرة الجهد الإدراكي لمن يحملها، بل تظهر كانعكاس لحقيقة خارجية موضوعية، هذه العملية تمر عبر مراحل **الانتقاء، التجذير و الانجاز**.[3]

تطرح **التصورات** فكرة " أنه لا يوجد انقطاع بين العالم الخارجي والعالم الداخلي للفرد أو المجموعة والموضوع والشخص لا يكونان بالضرورة متمايزان، هذا ما أكده موسكوفيشي سنة 1969 كامتداد لسلوكه والاتجاهات والمعايير التي تشكل مرجعيته، بلفظ آخر المثير والاستجابة غير منفصلان، فهما يتشكلان معا وأن الاستجابة ليست ضروري رد فعل لمثير إلى حد ما، وتكون هذه الاستجابة أصل المثير بمعنى ها الأخير يحدد بشكل كبير من خلال الاستجابة، فعلى سبيل المثال إذا عبّر الفرد عن أو الجماعة عن رأيه (بمعنى استجابة) بالنسبة للموضوع أو لموقف ما، فهذا الرأي بطريقة ما هو مشكّل للموضوع ويحدده، فالموضوع بهذا يعاد بناؤه بشكل يجعله مكونا مع نظام التقييم المستعمل من قبل الفرد بشأنه.

بلفظ آخر فالموضوع لا يوجد في حد ذاته، بل يوجد للفرد أو الجماعة وبالنسبة لهما إذن العلاقة، – **موضوع– شخص** هي التي تحدد الموضوع نفسه، والتصور هو دائما تصور لموضوع ما عند أحدهما، وكما أقر موسكوفيشي سنة

[1]- عيمر سهام: **تصورات التلاميذ لأساتذة اللغة العربية، الفرنسية، والانجليزية**، أطروحة دكتوراه، جامعة قسنطينة2، كلية علم النفس، قسنطينة، الجزائر، 2013-2014، ص25.

[2] -Stéphanie baggio : **Psychologie sociale**, 1ére edition, de boeck,Bruxelle,2016,p101.

[3]- Pascal Moliner : **Psychologie sociale de l'imag**e, pug, février 2016,p44.

1986 أن هذه العلاقة " هذه الصلة مع الموضوع هي قسم ضمني للصلة الاجتماعية، ووجب إذن أن يترجم في هذا الإطار، فالتصور من الآن فصاعدا هو تصور اجتماعي " .[1]

وقد اقترح موسكوفيشي سيرورتين للتصور هما: **التوضيع والترسيخ**.

أ- التوضيع: يقصد بيميكانيزم التوضيع تلك العملية التي يتم من خلالها ترتيب وانتقاء المعارف المتعلقة بموضوع التصور، حيث تتحول المفاهيم المجردة في النظرية الفرويدية إلى صور ومعان، أفكار ودلالات تلخص لكي تصبح ملموسة لدى الأفراد بمعنى ربط الأشياء بالكلمات وتطابقها، بذلك تتحول العناصر المجردة إلى عناصر ملموسة، مراعية في ذلك الطريقة التي ينتقي بها الأفراد بعض المعلومات ذات معنى بالنسبة إليهم فيقومون

وفي ميكانيزم التوضيع أو الوضعنة نميز ثلاثة مراحل:

- ✓ **مرحلة الانتقاء:** نظرا لتأثير نمط التفكير على الفرد ومحيطه الثقافي، وكذا سلم القيم الفردي والجماعي، نجد هذا الأخير يخضع إلى عمليات ذهنية أساسها تصفية المعلومات الموجودة حول موضوع التصور من حذف وإضافة وغيرها، وكل حسب قدرته.
- ✓ **مرحلة تكوين الرسم البياني:** إنها مرحلة التجسيد المرئي أو الصوري للمعنى أو المفهوم كي يتضح هذا الأخير، وهو بناء جديد يجعل موضوع التصور أكثر جلاء والظواهر أكثر تبسيط.
- ✓ **مرحلة التطبيع:** يتم تعديل وتحويل الصور التي تشكلت إلى عناصر أو جزئيات ذهنية، ذات معنى ومفهوم وبهذا تصير عناصر واقعية، وتنصهر وتتحد لتكون حقيقة يتفاعل الأفراد من خلالها وتصبح معنى جمعيا.[2]

ب- مرحلة الترسيخ: في هذه المرحلة لا نتكلم كما في الوضعنة عن تكوين المعارف أو انتقاء المعلومات بل نتحدث عن إدراج عضوي للتصور في نطاق أو فكر منظم.

فهنا يتأصل الرسوخ الاجتماعي يترجم في جملة من المعاني والفائدة التي يقدما للفرد.

وفي هذا المسار (مسار الترسيخ) تتضح ثلاثة وظائف قاعدية للتصور هي:

- ✓ وظيفة تفسير الواقع.
- ✓ وظيفة توجيه التصرفات والعلاقات الاجتماعية.
- ✓ وظيفة معرفية لدمج المواضيع الجديدة.[1]

---

[1] - عيمر سهام: مرجع سابق، ص26.

[2]- منى عتيق: "**الطلبة الجامعيون، تصوراتهم للمستقبل وعلاقتهم بالمعرفة**"، دراسة ميدانية بجامعة باجي مختار عنابة، جامعة قسنطينة2، كلية علم النفس والعلوم التربوية،2012-2013. ص48.

أما **جودليت** فقد تناولت هذا المفهوم انطلاقا من دراسة التصورات الاجتماعية المتعلقة **بالصحة و المرض**، هذه الكاتبة تعرّفها على أنّها عملية بناء أو تكوين للواقع، حيث أنّها تركّز في هذا المفهوم على إعادة إدماج دراسة أشكال المعرفة والعمليات الرمزية في علاقتها بالتوجّهات.[2]

وتعرفها في كتابها بأنها أي: التمثلات شكل من أشكال المعرفة، يتم إنتاجها وتقاسمها اجتماعيا، لديها رؤية وهدف عملي وتساهم في بناء الحقيقة المشتركة لمجموعة اجتماعية، يُشار إليها على أنها " **معرفة الحس المشترك**" أو حتى " **المعرفة الساذجة**" " **الطبيعية**" هذا النوع من المعرفة يتميز عن المعرفة العلمية، ولكنه أخذ برفع الخاء كموضوع للدراسة بشكل أكثر شرعية من هذا الأخير (**المعرفة العلمية**) نظرا لأهميته في الحياة الاجتماعية، وللضوء الذي يلقيه على العمليات الإدراكية والتفاعلات الاجتماعية.

تقر على العموم جودليت بأن التمثلات الاجتماعية بصفتها أنظمة للتفسير تحكم علاقتنا بالعالم وبالآخرين، وتوجه وتنظم السلوكات والاتصالات الاجتماعية، وحتى أنها تدخل في العمليات الأكثر تنوعا مثل نشر واستيعاب المعرفة، في التطور الفردي والجماعي، في تحديد الهويات الفردية والجماعية، في التعبير لدى الجماعات وفي التحولات الاجتماعية.[3]

وبالنسبة **لجون كلود أبريك**" التمثل الاجتماعي هو مجموعة منظمة من المعلومات والآراء والاتجاهات والمعتقدات المتعلقة بموضوع ما، بصفتها منتجة اجتماعيا تتميز التمثلات بقيم مرتبطة بالنظام السوسيو إيديولوجي وبتاريخ الجماعة التي تنقلها، ولذا فهي تمثل عنصرا لرؤية هذه الجماعة للعالم، وبصفته كلا منظما فإن للتمثل مكونان رئيسيان هما : المحتوى والبنية، فالتمثل الاجتماعي هو نظام إدراكي يمثل تنظيما خاصا، فهو منظم حول وبواسطة نواة مركزية مكونة من عدد جد محدود من العناصر التي تعطيها معناها (وظيفة توليدية) وتحدد العلاقات بين عناصر المتتابعة (وظيفة تنظيمية).[4]

وتعتبر **النواة المركزية** مركز **التصور** وتتشكل من الخصائص الأساسية للشيء المتصور والتي تؤول فيما بعد إلى خاصية واحدة تشمل كل الخصائص الباقية وعلى أساسها يتم بناء التصور وهذه الخاصية تحدد من خلال:

– طبيعة الشيء المتصور، العلاقة التي يتعامل الفرد بها أو الجماعة مع الشيء، سلم القيم التي والمعايير الاجتماعية، التي تشكل المحيط الفكري للفرد أو الجماعة، لكونها الأساس الذي يبنى عليه التصور، تعطي النواة المركزية لهذا الأخير

1- Stéphanie baggio,OP-Cit, p103.

2 -GUSTAVE-NICOLAS FISHER: **les concepts fondamentaux de la psychologie sociale**, 4éme édition, dunod,paris, 2010, p130 .

3 - Denies jodlet : **Les représentations sociales**,puf,1ére edition, paris,1989,p49.

4 -Jean-claude abric : **Méthode d'étude des représentations sociales**, édition érère, 2013,p.p, 60.59 .

صفة الثبات والصمود أمام التغير، وكل تغير في النواة المركزية يؤدي إلى تغير شامل في التصورات، وهذا ما يلخصه هنا " **أنها الواقع نفسه كما أنها تشكل القاعدة الثابتة التي تبنى حولها مجموع التصورات** ".[1]

تقوم النواة بوظيفتين هما:

- ✓ **الوظيفة التوليدية** التي تنبع وتتغير من خلالها المعاني المؤسسة للتصور، وتكتسي معنى وقيمة.
- ✓ **الوظيفة التنظيمية** التي تحدد طبيعة العلاقات التي تربط فيما بين عناصر التصور وبهذا تعتبر العنصر الموحد والمثبت للتصورات.[2]

أما **العناصر المحيطية** أو الجهاز المحيطي فتمثل العناصر المحيطية الجزء الأكبر من حيث الكم، وتقوم بدور الواجهة بين الجهاز المركزي والوضعيات الملموسة، كما تساعد على أن يكون اختلاف جماعة ما قابلا للتعايش، وكذا ضمان نمو التصور بمراعاة حساسية الوضع الملموس.[3]

يمكن للجهاز المحيطي أيضا أن يقوم بثلاث وظائف أساسية:

- ✓ **وظيفة تجسيد:** العناصر المحيطية متعلقة بالإطار الذي يوجد به الفرد، وهي ناتجة عن ترسيخ التصور في الواقع، حيث تسمح بإلباسه مصطلحات ملموسة وسهلة الفهم أو النقل، فالجهاز المحيطي يشتمل على العناصر التي تتضمنها الوضعية التي يوجد بها التصور، وبالتالي فهو مرتبط بمعاش الأفراد.
- ✓ **وظيفة تعديل:** تتيح هذه الوظيفة تكيف التصور مع تطور الوضعيات، وذلك من خلال دمج المعلومات الجديدة واستيعاب تحولات المحيط، وكذا العناصر التي من شأنها أن تضع بنية التصور على المحك، حيث يتم احتوائها بإعطائها موضعا ثانويا أو إعادة تفسيرها بما يتماشى والدلالة المركزية، أو بإعطائها طابع الاستثنائية أو الاشتراطية، وهكذا وفي مقابل استقرار النواة المركزية تتخذ العناصر المحيطية المظهر المتحرك والمتطور للتصور.
- ✓ **وظيفة دفاع:** تقوم العناصر المحيطية بوظيفة دفاعية، وذلك من خلال إدماج مشروط للعناصر المتناقضة؛ فالجهاز المحيطي هو الوحيد القادر على تحمل التناقضات داخل محتوياته.[4]

وجاء في قاموس علم الاجتماع **لمحمد عاطف غيث** أن: " التصور هو رمز يحمل معنى عقليا وعاطفيا مشتركا بالنسبة لأعضاء الجماعة، فتعكس تصوراتهم التاريخية، وتجربتهم المشتركة من خلال مرحلة زمنية معينة، وتنطوي هذه

---

[1] - حديدي محمد: **من التصورات الاجتماعية إلى نظرية النواة المركزية لجان كلود ابريك**، مجلة أفكار وأفاق، المجلد9،العدد1، 2021، ص31.

[2]- المرجع نفسه، ص32.

[3]-عادل بوطاجين، سليمان بومدين: **التصورات الاجتماعية " مدخل نظري"**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد السادس، أفريل 2014، ص180.

[4] - المرجع نفسه، ص180

التصورات الجماعية على نظرة معينة للعالم وطريقة التعامل معه، فهي تعبر عن مشاعر وأفكار جماعية تمنح الجماعة وحدتها وطابعها وشخصيتها".[1]

ج- مفهوم التصورات إجرائيا: التصورات هي مجموع ما يتخيله ويحمله الطالب الجامعي في العلوم الطبية والتقنية والعلوم الاجتماعية والإنسانية من أفكار ومعلومات ومواصفات للشخصيات القدوة التي تلهمه ويتأثر بها، استنطاقا لماضيه وحاضره، وهي نتاج عملية عقلية يبني في ضوءها ومن خلالها الواقع الذي ينتمي إليه، ويعطيه دلالة خاصة، وهذه التصورات تتأثر بالعديد من المرجعيات كالتنشئة الأسرية والمسار الدراسي للطالب وكذا الخطاب الديني ووسائل الإعلام القديم والجديد بالإضافة إلى المجال السياسي.

2- مفهوم الشخصية:

أ- لغة: personality شخصية شيئا ملكناه جميعا في الماضي في استعمالاتها الانجليزية المبكرة كانت تعني صفة كون الإنسان " شخصا **a person** وليس شيئا واستمر ذلك على الأقل منذ أواخر القرن 14 إلى أوائل القرن 19 " هذه المقدرات تعني تكوّن الشخصية ، فهي تعني ضمنيا فكرا ووعيا "[2]

أما عبد الخالق فيقول: كلمة شخصية في اللغة العربية مشتقة من " شخص " والشخص كما جاء في مختار الصحاح للرازي سواء الإنسان أو غيره تراه من بعيد، وجمعه في القلة "أشخص " وفي الكثرة " شخوص". [3]

ب- إصطلاحا: الشخصية عند كل من **أوجبرن ونيمكوف** عبارة عن " التّكامل النّفسي والاجتماعي للسلوك عند الكائن الإنساني معبّرا عنه في عادات وشعور واتجاهات وآراء" وهي -أي الشخصية – تشتمل بذلك على القيم وكل نواحي السلوك ووجهاته كما يبدو الجانب الاجتماعي فيها من حقيقة نموّها في المواقف الاجتماعية والتعبير عنها في تصرّفات وأفعال تبدو في التّفاعل الاجتماعي مع الآخرين.[4]

أما **جرين** ف: "يرى أن الإنسان لا يولد شخصا، بل إنّه يولد مزوّدا بإمكانيات يمكن أن تجعله كذلك، والإنسان يصبح شخصا نتيجة للمؤثرات الاجتماعية التي تؤثّر في كيانه التّشريحي والفسيولوجي والعصبي، ومن أجل أن يصبح الكائن شخصا لا بدّ أن يكتسب اللغة فالتفكير، ولذلك يكتسب إلى جانب هذا أغراضه وقيمه ولتوضيح ذلك يقول جرين أن الشخص في السمات الاجتماعية ذات الطبيعة العمومية في كل المجتمعات الإنسانية وهي اللّغة والمركز والدّور والانتماءات والمعتقدات والمعايير الأخلاقية، إذن تشتمل الشخصية على الشخص أي ما هو مشترك أو مشارك فيه مع الآخرين، ولكن الشخصية من جهة أخرى تشير إلى ما يميّز أي شخص وهي لذلك تعرّف بأنّها

[1] - محمد عاطف غيث: **قاموس علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية للنشر والطبع والتوزيع، 2006، ص63.
[2] -ريموند وليامز: **الكلمات المفاتيح**، معجم ثقافي ومجتمعي، ترجمة نعيمان عثمان، المركز الثقافي العربي،ط1، المغرب، 2007، ص232.
[3] -عبد المنعم الميلادي: **الشخصية وسماتها** ، مؤسسة شباب الجامعة، ط1، مصر، 2006، ص31.
[4] - محمد أحمد بيومي: **أسس وموضوعات علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية،ط1، مصر، 2001، ص283.

مجموعة قيم الشخص " موضوع كفاحه في الحياة مثل النفوذ والقوّة والجنس وسماته غير الفيزيائية" الطرق المعتادة في الفعل ورد الفعل" بهذا يرى جرين أنّ الشّخصية ليست مجرّد القيم والسمات بل أنّ تعريفها يجب أن يتضمّن صفة هامة فيها وهي التّنظيم الدّينامي لأنّ الشخصية تتّخذ في كثير من الأحيان طابع المرونة الذي بدونه قد تصبح الشّخصية عاملا معوّقا في النّمو والانتماء إلى جماعات متعدّدة في المجتمع".[1]

وهو ما أكد عليه **ليندبرج** أيضا في تعريفه للشخصية حبث: يرى **ليندبرج** أن اصطلاح الشّخصية يشير إلى العادات والاتجاهات والسمات الاجتماعية الأخرى التي تميّز سلوك فرد معيّن ولذلك تدل الشّخصية على أنساق السّلوك التي تكتسب من خلال عمليات التّعلّم والتّفاعل الاجتماعي ومن أجل هذا لا يطبق اصطلاح الشخصية على المظاهر الفيزيائية الخارجية أو على الوظائف الدّاخلية للكائن كالتّنفس وحف حرارة الجسم أو تنظيم المكونات الكيميائية للدّم والخلايا أو الهضم أو امتصاص الطعام ... وغير ذلك.[2]

وفي المقابل يحاول **سوروكين** أن يبرز أهمية موضوع الشخصية في علم الاجتماع بقوله أن الأفراد هم المكونات التي لا غنى عنها في كل الأنساق الاجتماعية والثقافية فإذا كان الأمر كذلك فإن شخصياتهم كتنظيم عقولهم وسلوكهم تؤثر من غير شك في إطار الأنماط الثقافية والاجتماعية ولذلك يقول سوروكين أن قول هربرت سبنسر " أن طابع الكل يحدده طابع الوحدات المكونة له " صحيح في هذه الحالة.[3]

... ولا ينكر سوروكين أهمية الوراثة البيولوجية في الشخصية، ولكنه يذهب إلى أن الجانب الاجتماعي الثقافي من الشخصية لا يتحدد، عن طريق هذه الوراثة، لأنه يصب في قالب معين من خلال الوسط الاجتماعي الثقافي، فالفرد يمتص عالمه الثقافي الاجتماعي، ويتمثله وينمو على تربته، والثقافة مرآة أعضائها، وما يقيمون من تنظيمات اجتماعية، أما البناء الاجتماعي فإنه يعكس مكوناته من الأفراد وأنماطهم الثقافية، ويرى سوروكين أن الدراسات المتعددة التي أجريت في ميادين علم نفس الطفل، والتحليل النفسي، وعلم الجريمة تؤكد أن الجانب الأكبر من الشخصية الإنسانية يرتكز على دعائم المجتمع والثقافة، فالنمو العقلي، والذاكرة، والتحليل، والتعميم، يستحيل دون التفاعل الإنساني، كذلك لا يمكن أن تتراكم الخبرات، والثقافة، أو تتميز معاير الصواب والخطأ دون تفاعل الأجيال، أو من غير توافر الخبرة الجمعية، ولم يكن للغة أن تنبثق من غير التفاعل الاجتماعي.[4]

---

[1]- المرجع نفسه، ص.ص، 285.284.

[2] - المرجع نفسه، ص 285.

[3] - السيد عبد العاطي السيد: **المجتمع الثقافة والشخصية " دراسة في علم الاجتماع الثقافي "**، دار المعرفة الجامعية، مصر،2003، ص 139.

[4] - سامية حسن الساعاتي: **الثقافة والشخصية ، بحث في علم الاجتماع الثقافي**، دار الفكر العربي، ط3، القاهرة، 1998، ص.ص، 119.118.

و يمكن أن نستخلص بعض النقاط فيما يخص التعريفات السابقة للشخصية وهي:

- ✓ أن الشخصية تنمو في المواقف الاجتماعية
- ✓ تتشكل الشخصية عن طريق التفاعل الاجتماعي بين الأفراد، واللغة أداة من أدوات بناءها وتشكلها.
- ✓ الإنسان يصبح شخصا فقط إذا احتك بالآخرين
- ✓ تكتسب الشخصية عن طريق التعلم، العادات، الانتماء، المعايير والقيم المجتمعية
- ✓ تلعب الثقافة دورا هاما في بناء الشخصية عن طريق مجموعة من التنظيمات الاجتماعية كالأسرة، المدرسة، المؤسسات الدينية ...الخ

أما **تالكوث بارسونز** فيرى أن: الشخصية هي نسق علائقي لعضوية حية تتفاعل مع موقف، ولذلك يجب أن تفهم الشخصية في إطار المتطلبات الوظيفية لوحدة العضوية – الشخصية وبمعنى آخر فإنّ الشخصية تمثّل المنطقة التي تتجمّع فيها العلاقات بين الكائن العضوي والموضوعات في البيئة الخارجية، خاصة الموضوعات الاجتماعية والثقافية وبهذا المعنى فإن الشخصية تتجسّد في سلوك أو وحدة فعل تحدّدها الدّوافع والاتجاهات وعناصر الإدراك.

لقد صاغ بارسونز نسق الشخصية في إطار العلاقة بالكائن العضوي والنسق الاجتماعي، والنسق الثقافي تجنّبا لطروحات المدرسة السيكولوجية العضوية التي ردّت الشخصية إلى الغرائز والبناء الفسيولوجي من ناحية، وتجنّبا للمدرسة الثقافية الأنثروبولوجية التي الشخصية إلى عوامل ثقافية بعيدا عن العوامل البيولوجية من ناحية أخرى، وبهذا المنظور يقدّم بارسونز طرحا متوازنا للعلاقة بين الشخصية والأنساق الاجتماعية الأخرى.[1]

وهناك ثلاث ميكانيزمات تعمل باستمرار من أجل الحفاظ على حالة التوازن في نسق الشخصية، وبين الشخصية والأنساق الفرعية (الثقافي، والاجتماعي) وهذه الميكانيزمات هي:

- ✓ **التّعلم Learning**: ويشير إلى جملة العمليات التي يكتسب الفاعل بموجبها عنصر جديد من توجيهات الفعل، مثل توجيهات إدراكية، أو قيم جديدة أو مصالح تعبيرية جديدة، وهي عملية مستمرة عبر الحياة، وباختصار فإن عملية التّعلم هي التكيّف مع التغير في المواقف الاجتماعية.
- ✓ **الميكانيزمات الدفاعية Défense**: وهي التي يتم بموجبها التّعامل مع التّوترات التي تدخل إلى حيّز العلاقة المنتظمة بين منطلقات الحاجة والأنساق الفرعية.

[1] - محمد عبد الكريم الحوراني: **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**، التوازن التفاضلي صيغة توليفية بين الوظيفة والصراع، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع،ط1، الأردن، 2007، ص.ص، 204.203.

✓ **ميكانيزمات التعديل Adjustment**: وهي التي يتم بموجبها التّعامل مع عناصر التّوتر في العلاقة مع موضوع التفاعل في إطار الموقف، مثل مواجهة الخوف من فقدان الموضوع، أو الإحباط.[1]

أما **الاتجاه النفسي** في تعريف الشخصية فنجد من أصحاب هذا الاتجاه **ايزنك** والذي عرفها بأنّها: "هي التّنظيم الثابت المستمر نسبيا لخلق الشخص ومزاجه وعقله وجسده، وهذا التنظيم هو الذي يحدد تكيفه الفريد مع محيطه.[2]

ومن أنصار المدرسة السلوكية نجد **ج. واطسون** فقد ذهب في تعريفه للشخصية إلى أنّ " الشخصية تمثل مجموعة الأنشطة التي يمكن اكتشافها من خلال ملاحظة السلوك الفعلي... والشخصية بذلك بمثابة الناتج النهائي لأنظمة عاداتها للأنشطة المتجدّدة بصورة مستمرة" وبذلك يستدل واطسون على الشخصية من أنشطتها السلوكية.[3]

ورغم أن المحدثين من أنصار المدرسة السلوكية يأخذون بتعريف واطسون للشخصية إلاّ أنّهم أكدوا على خاصية التّنظيم الثابت للسّلوك، وذلك ما يوضّحه تعريف " لوندن" في مؤلفه الشخصية " **مدخل تجريبي**" حيث أكد على أن:" الشخصية هي ذلك التّنظيم للإمكانيات السلوكية التي يكتسبها الفرد تحت ظروف معينة تتعلّق بنموّه وتطوّره".[4]

كما أشار **ألبورت** إلى أن كلمة "**شخصية**" تحمل أربع معاني كما بين شيشرون وهي :

✓ الشخصية كما تبدو للآخرين وليس ما هي عليه في الحقيقة وهي بهذا المعنى تتصل بالقناع.

✓ الشخصية هي مجموعة الخصائص التي تمثل ما يكون عليه الفرد في الحقيقة وهي بهذا المعنى تتصل بالممثل.

✓ الشخصية هي الدور الذي يقوم به الفرد في الحياة أيا كانت طبيعة هذا الدور هل هي مهنية أم سياسية أم اجتماعية.

✓ الشخصية هي مجموعة الخصائص التي ترتبط بالمكانة الاجتماعية وما يحظى به الفرد من تقدير وأهمية، وهي بهذا المعنى ترتبط بالمركز الذي يشغله الفرد في حياته.[5]

ثم درس ألبورت خمسين تعريفا للشخصية ووضعها في الفئات التالية:

✓ التعريفات التي تتصل بالجذور التاريخية للمصطلح.

✓ التعريفات اللاهوتية.

✓ التعريفات الفلسفية.

---

[1] - المرجع نفسه، 206.

[2] -سعد رياض: سعد رياض: **الشخصية- أنواعها-أمراضها-فن التعامل معها**، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، ط1، 2005، ص11.

[3] - السيد شتا: **الشخصية من منظور علم الاجتماع**، مركز الاسكندرية للكتاب، ط1، مصر، 1997، ص 27

[4] -.المرجع نفسه، ص27.

[5] - جابر عبد الحميد جابر: **نظريات الشخصية، البناء، الديناميات، النمو، طرق البحث، التقويم**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1990، ص250.

- ✓ التعريفات الفقهية.
- ✓ التعريفات الاجتماعية.
- ✓ تعريفات المظهر الخارجي.
- ✓ التعريفات النفسية.

وخلص بعد مراجعته وفحصه للتعريفات الخمسين للشخصية إلى تعريفه المشهور: " الشخصية هي التنظيم الدينامي داخل الفرد للأجهزة النفسية الفيزيقية التي تحدد للفرد تكيفه الفريد مع بيئته ".[1]

وهذا التعريف يعتبر من أشمل التعريفات لمفهوم الشخصية وذلك بسبب ما يلي:

– بيّن أن الشخصية عبارة عن تنظيم ديناميكي، أي أنها تتميز بالثبات النسبي الذي يساعدنا على التنبؤ باستجابتها تجاه المواقف المختلفة.

– هذا التنظيم الديناميكي يحتوي على تنظيمات جزئية، كل تنظيم منها له نظام أو نسق معيّن يعمل ضمن إطار التنظيم الكلي.

– أشار إلى أن الشخصية تلعب دورا حيويا في تحديد سلوك الفرد تجاه بيئته.

– وضح أن أساليب تكيف الشخص مع البيئة هي أساليب خاصة تميزه عمن سواه من الأشخاص.[2]

أما "**كاتل** " فيؤكد على الجانب التنبؤي للشخصية، بالنسبة إليه الشخصية تتيح لنا "التنبؤ بما سيفعله الفرد في موقف معين "[3]

ووفقا لنظرية **التحليل النفسي لفرويد**، فإن الشخصية هي اللاشعور في المقام الأول، ذلك الذي يكون خارج نطاق الوعي (الإدراك) والذي يشكل بالانفعال وتعتقد النظريات التحليلية في أن السلوك ليس إلا المظهر الخارجي فحسب، ولذا فإن أي فهم حقيقي للشخصية إنما يتطلب منا النظر في المدلولات الرمزية للسلوك والأنشطة العقلية العميقة، واللاشعور من وجهة نظر **فرويد** يمثل الجانب الأكبر من العقل إذا ما قورن بالجزء الذي يشغله الشعور، وقد شبه العقل كجبل جليدي ضخم، ويمثل فيه اللاشعور الجزء الغاطس تحت الماء، واعتقد **فرويد** في أن كل سلوكياتنا حتى التافهة منها لها أهمية خاصة (**دلالة خاصة**)، حينما تكشف عنها قوى اللاشعور، فالرسم العابث (الذي يقوم به الشخص عندما يستمع لآخر)، النكتة، الابتسامة، فإن لكل منها سببا لا شعوريا أدى لظهورها، فكثير ما تتسلل

---

[1]- المرجع نفسه، ص.ص، 251.250

[2]- عايدة ذيب محمد، محمد حسين قطناني: **الانتماء والقيادة والشخصية لدى الأطفال الموهوبين والعاديين**، دار جرير للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2010، ص67.

[3]- Grégory Michel , Diane Purper,**"personnalité et développement" Du normal au pathologique**, Dunod, Paris,2006,p11

هفوة لسلوكنا على غير إرادة منا وهنا يمكنك أن تتأمل الأوقات التي قد تسللت منك الهفوات الفرويدية وظهرت في سلوكك.[1]

نلاحظ من خلال التعريفات السابقة أن علماء النفس وأخص بالذكر هنا فرويد قد أولى أهمية كبيرة للقيم الخلقية ودورها في بناء الشخصية وذلك من خلال مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وهو ما أطلق عليه **فرويد** بالأنا الأعلى والذي يعتبر حاضنا للقيم الخلقية والتربوية التي نشأ عليها الطفل في الأسرة والمدرسة وغيرها من المؤسسات وحتى علماء الاجتماع لا ينكرون الجانب البيولوجي والوراثي في بناء الشخصية وإن كان حسبهم يخضع للتأثيرات الاجتماعية والبيئة والثقافية.

وفي هذا الصدد يضيف الدكتور **السيد شتا** في كتابه " الشخصية من منظور علم الاجتماع " أنه وبظهور مفهوم الذات عند كارل يونج والذي قدم رؤية متكاملة للشخصية باعتبارها بناءا يحقق الاتساق بين غرائز الإنسان وموروثاته الاجتماعية والثقافية، بظهور هذا الفهم للشخصية تجسد أثره الواضح على علماء الاجتماع وعلماء النفس الذين حاولوا تقديم تحليل للشخصية وفهم عناصرها البنائية، حيث اتخذوا من مفهوم الذات مداخلهم لفهم الشخصية ومنهم من علماء الاجتماع تشارلز كولي، وجورج هربرت ميد، ومن علماء النفس كارل روجرز، ومازلو، وليرت جولدشتين.[2]

ويعود اختلاف العلماء حول تعريف الشخصية إلى عدّة أمور كما وضحها مراد زعيمي وهي كالآتي:

– تعدّد وتعقّد العناصر المكوّنة للشخصية، فيركّز بعضهم على بعض العناصر دون غيرها في حين يركّز الآخرون على عناصر أخرى ممّا يجعل تعريفاتهم تتباين.

– تباين الميادين العلمية المهتمة بالشخصية، ذلك أنّ موضوع الشخصية يدخل في اهتمام عدد من العلوم منها علم النفس وعلم الاجتماع، وعلم الحياة وعلم الوراثة والأنثروبولوجيا... ولا شك أن كل عالم سينظر إلى الشخصية من الزاوية التي يتعلّق بها العلم الذي ينتمي إليه.

– أنّ هناك جوانب باطنية غير قابلة للمشاهدة الخارجية لها علاقة وطيدة بالشخصية وبالتالي بتعريفها، ونظرا لالتزام علماء الغرب بالمنهج العلمي والقائم على التجربة والمشاهدة الحسية دون سواها، فقد اختلفوا في تعريف الشخصية بعد أن رفضوا محاولة بعضهم في تبنّي منهج الاستبصار الذي تأكّدت نقائصه.[3]

---

[1] - عادل محمد هريدى: **نظريات الشخصية**، مكتبة إيتراك، ط2، القاهرة، 2011، ص.ص، 93.92.

[2] - السيد شتا: مرجع سابق، ص31.

[3] - مراد زعيمي: **علم الاجتماع، رؤية نقدية**، مؤسسة الزهراء للفنون المطبعية، ط1، الجزائر، 2004، ص.ص، 155.154.

3– مفهوم القدوة:

أ – القدوة لغة: القدوة: مثلثة وكعدة: ماتسنَّنتَ به، واقتَدَيتَ به، وتقدَّت به دابَّتُه: لَزِمَت سَنَنَ الطَّريق، وتقدّى هو عليها.[1]

يقال قِدوَة وَقُدوَةُ لما يقتدى به، ابن سيّده: القُدوَةُ والقِدوَةُ ما تسنّنت به، قلبت الواو ياء للكسرة القربية منه وضعف الحاجز، والقِدة: كالقِدوة، يقال: لي بك قِدوة وقُدوَة وقِدة، ومثله حظي فلان حظوة وحُظوة وحِظة، وداري حِذوة دارك وحُذوة دارك وحِذة دارك، وقد اقتدى به، والقُدوَة والقِدوَة: الأُسوَة.[2]

ب– إصطلاحا: القدوة " تعني نماذج بشرية متكاملة تقدّم الأسلوب الواقعي للحياة في مجالاتها المختلفة السّلوكية والانفعالية والعلمية والاجتماعية.[3]

ويمكن أن يقصد **بالقدوة:** الشخص نفسه، باعتبار أنه هو القائم بعمل ما يقتدى به، وأنه مصدر ذلك، فالقدوة تطلق على الفعل أو الشيء الذي يراد اقتباسه ومحاكاته وتقليده والتشبه به، وتطلق أيضا على الشخص الذي يصدر عنه ذلك الفعل، أو ينبعث منه ذلك الشيء المراد اقتباسه والاهتداء به.[4]

والقدوة هي " إتباع الغير على الحالة التي يكون عليها حسنة أو قبيحة ".[5]

كما تعرف بأنها: "مثال من الكمال النسبي المطلوب، يثير في الوجدان الإعجاب، فتتأثر به تأثرا عميقا، فتنجذب إليه بصورة تولّد في الإنسان القناعة التامة به، والإخلاص الكامل له".[6]

والقدوة قد تتمثل في شخص أو جماعة، فقد تتخذ فردا سواء كان حاضرا أم ماثلا بالذهن، قدوة لك، وقد تتخذ جماعة أو مجتمعا قدوة، ومع هذا يبدو أن القدوة يمكن أن تنقسم وتصبح أكثر تفصيلا؛ فقد تقتدي بشخص في جانبه الأخلاقي، وتقتدي بشخص آخر في فكره الاقتصادي وهكذا، وقد تقتدي بتلك الجماعة في التزامها وانضباطها العملي، وفي تلك بتحضرها وحفاظها على البيئة.[7]

وقد أشار **معن خليل العمر** في كتابه " **التنشئة الاجتماعية** " إلى أن **القدوة** قد تكون نموذجا حيا يمشي ويترك ويتعامل فملاحظته ورصد حركاته ووزن سلوكه ميسور وقتئذ تختار الجوانب الطيبة فيقتدي بها وقد تكون القدوة تاريخيا

---

[1] - مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي: **القاموس المحيط**، دار الكتب العلمية، ط4، لبنان ، 2013، ص1329.
[2] - ابن منظور: **لسان العرب**، المجلد الخامس عشر، دار الكتب العلمية، ط2، لبنان، 2009، ص197.
[3] - سعد بن محمّد الوادعي: **التربية بالقدوة- التربية الصامتة**- دار القاسم دس، ص07.
[4]- اسماعيل علي محمد: **القدوة وأثرها في الدعوة إلى الله تعالى**، دار الكلمة للنشر والتزيع، ط2، القاهرة، 2014، ص8.
[5]- سامي بن علي القليطي: **الاقتداء بالأنبياء بين القرآن الكريم والكتاب المقدس(دراسة مقارنة)**، مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الانسانية، السنة الثانية، العدد 4، 1435هـ، ص89
[6]- المرجع نفسه، ص.ص، 89.88.
[7] - ماجد عبد الله العصيمي: **القدوة صياغة السلوك في قالب عملي " المنهج النبوي في تعزيز القيم السلوكية وسبل تفعيلها في الواقع المعاصر" (قيمة التسامح)**، بحث مقدم لمؤتمر القيم الأول، جمعية إحياء التراث وجامعة العلوم التطبيقية الخاصة، عمان، الأردن، 2015، ص16.

ومواقف وبتحليل هذه المواقف والاقتناع بقوتها وأثرها وملاءمتها يمكن أن تكون قدوة وقد تكون القدوة بطولة اجتماعية أثرت في المجتمع.[1]

والقدوة هي إحداث تغيير في سلوك الفرد في الاتجاه المرغوب فيه، عن طريق القدوة الصالحة، وذلك بأن يتخذ شخصا أو أكثر يتحقق فيهم الصلاح ليتشبه به، ويصبح ما يطلب من السلوك المثالي أمرا واقعيا ممكن التطبيق، فالاقتداء هو طلب موافقة الغير في فعله.[2]

القدوة في التنشئة الاجتماعية هي من أنجع الأساليب، وهي سهلة جدا، وصعبة جدا في ذات الوقت، فهي لا تتطلب علما كثيرا ومناهج معقدة وإنّما تتطلّب التزاما صادقا من الأفراد بما يدعون إليه." فالقدوة التي يقتدي بها الطفل ثم الصدّاقات التي يكونها، إما أن تبني المرء إن كانت صالحة أو تهدمه إن كانت شريرة".[3]

ومما سبق يمكن القول أن:

- ✓ القدوة شخصية نموذجية تحوز على الكمال البشري
- ✓ القدوة تتميز بالتأثير في الآخرين إيجابا أو سلبا
- ✓ القدوة متعددة بتعدد المجالات التي تنتمي إليها، قد يكون لشخص واحد أكثر من قدوة، تنتمي لأكثر من مجال، كالمجال الأسري، العلمي والثقافي، الديني، السياسي، الرياضي...الخ
- ✓ القدوة قد تكون شخصية حية نراها ونعايشها في الحاضر، نختلط بها في الواقع، وقد تكون شخصية من الماضي القريب أو البعيد، طالعنا سيرتها، سمعنا عن انجازاتها، تأثرنا بأفكارها وبطولاتها.
- ✓ القدوة نوعان قدوة حسنة وأخرى سيئة.

ويرى ابن خلدون بأن للقدوة الحسنة أثرا كبيرا في اكتساب القيم والفضائل، فيقول: "والاحتكاك بالصالحين ومحاكاتهم، يكسب الإنسان العادات الحسنة والطبائع المرغوبة، والسبب في ذلك أن البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلونه من المذاهب والفضائل تارة علما وتعليما وإلقاء، وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة، إلا أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشد استحكاما وأقوى رسوخا".[4]

---

[1]- معن خليل العمر: **التنشئة الاجتماعية**، دار الشروق، ط1، الاصدار الأول، عمان الأردن، 2004، ص195.

[2]- هدى عبد الرحيم محمد ميمين: **تربية الأبناء بالقدوة في ضوء سنن رسول الله صلى الله عليه وسلم**، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 05، العدد 10، تشرين أول 2016، ص215

[3]- مراد زعيمي: **مؤسسات التنشئة الاجتماعية**، دار قرطبة للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2007، ص26.

[4]- صالح محمد على أبو جادو: **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، الأردن، 1998، ص294.

ويحدد البعض ستة أنواع مختلفة لنماذج للقدوة وهي:

- ✓ **نماذج النجاح المباشر**، وتضم الأفراد الذين نجحوا في اختيار مجالات عملهم وتألقوا من خلال العمل الجاد والموهبة (مثل نجوم السينما والقادة).
- ✓ **نماذج الانتصار على الظروف الصعبة**، وتضم الأفراد الذين يتغلبون على المصاعب ليحققوا النجاح ويصبحوا من المشاهير.
- ✓ **نماذج شخصيات التحدي**، وتضم عناصر من ذوي الإعاقة أو النساء أو الملونين حيث تسود أفكار تقليدية بشأن محدودية قدرات هذه الجماعات.
- ✓ **النماذج الصحية**، وهي النماذج التي ترتاح الأجيال الأكبر لعرضها على أبنائهم من الأجيال الأصغر لحسن سلوكها (كنجوم الرياضة الملتزمين).
- ✓ **النماذج الخارجية**، وهم الأفراد الذين يواجهون الرفض من الثقافة السائدة، بسبب رفضهم التمسك بالعرف الاجتماعي القائم.
- ✓ **نماذج القدوة الأسرية**، وتضم أفراد الأسرة مثل الوالدين والأخوة الذين يمكن التطلع إليهم والاقتداء بهم.[1]

كما أن هناك عدة أسس ومبادئ تجعل من القدوة ضرورة في حياة كل إنسان منها ما يأتي:

- ✓ **الرغبة في المحاكاة والاقتداء**، فكل متعلم لديه رغبة خفية غير ظاهرة تدفعه إلى محاكاة من يعجبه سلوكه.
- ✓ **الاستعداد للتقليد**، فكل مرحلة من العمر لها استعدادات وطاقات محدودة لذلك.
- ✓ **الإعجاب**، وهذا الذي يجب أن ينتبه إليه المربي، كما يجعل المربي أمام مسؤولية عظيمة، فعليه أن يكون ذا شخصية محبوبة جذابة يحبها الآخرون ويحاكونها.
- ✓ **التنافس**، وهو فطري طبيعي في النفس، وهو من العوامل التي تحفز الاقتداء.
- ✓ **الشعور بالعجز**: وهو الذي يحفز النفس على محاكاة من تظنه يتفوق عليها في بعض الصفات، ويشعر أن ذلك حلا للخروج من ذلك العجز.
- ✓ **الهدف**: فلا بد أن يقوم الاقتداء على هدف سام مرموق، وهذا يتطلب البحث عن الشخص الذي يحمل الصفات التي يحتذى بها.[2]

[1]- سحر فاروق الصادق: **دور الصحافة الرياضية في تقديم نموذج القدوة للشباب-دراسة مسحية-**، دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي الخامس عشر لكلية الإعلام، القاهرة، يوليو 2009،ص10.

[2] - أحلام حسن عبد الله رضوان:**التربية بالقدوة**، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد6، العدد3، 2019، ص367.

ج- **التعريف الإجرائي للشخصية القدوة:** هي شخصية تتسم بقوة التأثير في الآخرين، تحمل صفات وخصائص قيادية تمتاز بالفعالية، والقبول، تتميز بالمصداقية والنجاح في مجالها، هي شخصية إيجابية قوية وذكية، مشهورة أو غير مشهورة، محلية أو أجنبية، من الماضي أو الحاضر، يتصورها الطالب الجامعي في العلوم الطبية والتقنية والعلوم الاجتماعية والإنسانية، ويختارها وفق مجموعة من المرجعيات والمجالات، هذه الشخصية قد تنتمي إلى المجال الأسري للطالب الجامعي أو الدراسي أو الديني أو وسائل الإعلام أو المجال السياسي.

4- مفهوم الجامعة:

أ- لغة: الجامعة في اللغة جاءت من فعل "جمع يجمع جمعا" تقول: جمع المتفرق أي ضم بعضه إلى بعض، وفي المثل: "تجمعين خلابة وصدودا"، يضرب لمن يجمع بين خصلتي شر، وجمع الله القلوب أي ألّفها، وجمع القوم لأعدائهم أي حشدوا لقتالهم، وفي التنزيل العزيز: " إن الناس قد جمعوا لكم فاخشوهم " (آل عمران: 173)، وجمع أمره أي عزم عليه، وجمع عليه ثيابه أي لبسها، وجمعت الجارية الثياب أي شبت فلبست ملابس الشواب، ويقال: ما جمعت بامرأة وما جمعت عن امرأة أي ما بنيت.[1]

بناء على المعاني المذكورة تدل كلمة "جامعة" على أنها تستعمل في جمع الأمور الحسية والمعنوية، وهي مؤنث جامع، تقول: كلمة جامعة وأمر جامع ومسجد جامع وقدر جامعة وجامع وجمعهما جوامع، ويأتي جمع جامعة بجامعات وهي المشهورة.[2]

ب- إصطلاحا: هناك من يعتبرها " المصدر الأساسي للخبرة، والمحور الذي يدور حوله النشاط الثقافي في الآداب والعلوم والفنون، فمهما كانت أساليب التكوين وأدواته، فإن المهمة الأولى للجامعة ينبغي أن تكون دائما هي التّوصيل الخلاق للمعرفة الإنسانية في مجالاتها النظرية والتطبيقية، وتهيئة الظروف الموضوعية لتنمية الخبرة الوطنية التي لا يمكن بدونها أن يحقق المجتمع أية تنمية حقيقية، في الميادين الأخرى.

كما تعتبر **الجامعة** أيضا "مؤسسة تعليمية ومركزا للإشعاع الثقافي، ونظاما ديناميكيا متفاعل العناصر، تنطبق عليه مواصفات المجتمع البشري، حيث يؤثر مجتمع الجامعة في الظروف المحيطة ويتأثر بها في نفس الوقت، أما رامون ماسيا مانسو فإنّه يعرف الجامعة على" أنّها مؤسسة أو مجموعة أشخاص يجمعهم نظام ونسق خاصين، تستعمل وسائل وتنسق بين مهام مختلفة للوصول بطريقة ما إلى معرفة عليا. [3]

---

[1] - السيد محمد عقيل بن علي المهدلي: **الجامعة ومكوناتها الأساسية في الفكر المعاصر**، دار الحديث، القاهرة، 2004،ص11

[2] - المرجع نفسه، ص 11.

[3] - فضيل دليو وآخرين: **المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة**، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، ط1، الجزائر، 2006، ص.ص، 79.78.

تسمى **المؤسسة الجامعية** بهذه التسمية لأنها تقوم على وظيفة جمع شمل شتات المعارف وتهدف للتأثير على أفراد متباعدين لتوحد فيما بينهم والذين يمكن أن نطلق عليهم تسمية : مجتمع الجامعة، أو مجتمع المعرفة والمجتمع الواعي، أيضا يتجلى بذلك أثر المعرفي على الاجتماعي من خلال اكتساب الجامعة آليات التفكير والعمل القائمة على احترام الفكر الحر حرية مصحوبة بالإبداع الفكري، وحتى تتجسد بما هي موطن الفكر الحر.[1]

يقوم جوهر الجامعة على التوحيد واللقاء والتلاقي الذي يجسده جمع المتفرق ووحدة المتعدّد وفقا لما يتجه إليه هيدغر في أثره الفكري" ما الميتافيزيقا؟ أي أنه لا بد من أن تبقى المعارف مبعثرة فإن الجامعة تقوم على لم شملها وتلك وظيفة معرفية لها، وليست مؤسساتية فقط، نظرا لأن هذه الأخيرة تكمن في مستوى منح الشهادات وتأهيل أشخاص قابلين للاندماج في الحياة، ما يجعل منها هيئة متعالية من هيئات إنتاج المعرفة تمنح لنفسها سلطة تشكيل عجينة الفكر وفقا لمخططات مسبقة تخدم المجتمع، ومن بين أولى أهداف هذه المخططات يمكن الحديث عن مسألة تشكيل الوعي الاجتماعي، بما أن إجراء الجمع بين التخصصات يعني في الآن معا الجمع بين مختلف مجالات الحياة.[2]

والجامعة هي المؤسسة الاجتماعية التربوية العلمية الثقافية التي أوجدها المجتمع من أجل تحقيق أهدافه، وغاياته من خلال إيجاد وسط منظم يساعد على تنمية شخصية الفرد من جميع جوانبها الجسمية والعقلية والانفعالية والروحية بشكل متكامل ومتوازن، وتمكنه من اكتساب القيم والاتجاهات والمعارف والأنماط السلوكية التي تجعله فردا سويا، تحميه من الانحراف والفساد والخلل القيمي التي أوجدته عوامل الهدم في المجتمع.[3]

وتعرف الجامعة أيضا بأنها مؤسسة اجتماعية طورها المجتمع لخدمته بصفة أساسية تجمع في مكان مخصص لكلياتها ومعاهدها مجموعة المدرسين والطلاب يجتمعون لتلقي العلم في الفروع العليا من المعرفة لتأهيلهم وإعدادهم الوظيفة الأولى، وتقوم ببحث مشكلات المجتمع ومحاولة تشخيصها وعلاجها بطريقة علمية رهينة الوظيفة الثانية، ووضع جميع إمكاناتها البشرية والمادية في خدمة المجتمع.[4]

ويعرّف البعض **الجامعة** على أنها " المكان الذي تتم فيه المناقشة الحرة المتفتحة بين المعلّم والمتعلّم، وذلك بهدف تقييم الأفكار والمفاهيم المختلفة، وهي أيضا المكان الذي يتم فيه التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس من مختلف التخصصات، وكذلك بين الطلاب المنتظمين في هذه التخصصات.[5]

---

[1]- قواسمي مراد: **الجامعة وصورتها في المجتمع " ما مدى مساهمة الجامعة في ميلاد الوعي الاجتماعي" ؟ (وما وظيفة الجامعة في تنمية الوعي الاجتماعي)**، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، جامعة وهران 1، العدد 07، جانفي 2017، ص36.

[2]- المرجع نفسه، ص36.

[3] - أحمد حسن القواسمة، عايد بن علي البلوي: **منظومة القيم الجامعية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان،الأردن،2015،ص15.

[4]- طارق عبد الرؤوف عامر: **الجامعة وخدمة المجتمع " توجهات عالمية معاصرة"**، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2012، ص15.

[5] - عبد العزيز الغريب صقر: **الجامعة والسلطة " دراسة تحليلية للعلاقة بين الجامعة والسلطة"**، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط1، مصر،2005، ص50

وقد يعرّفها آخرون بأنها " مؤسسة لها دور مهم في المحافظة على المعرفة وتنميتها ونقدها وفي تبني الطاقات المبدعة .[1]

ونستنتج من خلال التعريفات السابقة للجامعة أنها:

- ✓ مصدر من مصادر الخبرة
- ✓ مؤسسة تعليمية أنتجها المجتمع لتقدم خدمة مجتمعية.
- ✓ تساهم في تنمية شخصية الطالب من الناحية النفسية، الاجتماعية والعقلية، وترسيخ منظومة القيم لديه.
- ✓ الجامعة فضاء لتكوين وتأهيل الكوادر والإطارات اللازمة لسوق الشغل.
- ✓ فضاء لإنتاج البحوث العلمية النظرية والتطبيقية اللازمة في مختلف المجالات قصد إيجاد حلول للمشكلات التي تواجه المجتمع المحلي وتزويده بالبدائل المناسبة والضرورية من أجل مواكبة التطورات والتغيرات العالمية الحاصلة.
- ✓ الجامعة ملتقى لأعضاء هيئة التدريس ومجتمع الطلبة والإداريين.
- ✓ الجامعة على غرار كل المؤسسات تخضع لهيكلة تنظيمية وإدارية هرمية.

ويمكن القول حسب تعريف (**حسين محمد علي علوي**) أنها " نظام اجتماعي، إداري، مفتوح، فريد من نوعه " فهي:

- ✓ **نظام**، بمعنى مجموعة أجهزة، وهياكل تعمل معا في تنسيق، من أجل تحقيق هدف مشترك.
- ✓ **اجتماعي**، كونه نظام يتكون من مجموعة أفراد (أساتذة، طلبة، عمال)، ذوو خلفيات وثقافات وقيم وأعراف متباينة، تتفاعل فيما بينها، من جهة، وتسعى إلى تحقيق أهداف اجتماعية من جهة أخرى.
- ✓ **إداري**، كونه يحتوي على هيكل إداري، يوضح اختصاصات، وصلاحيات متخذي القرارات فيه.
- ✓ **مفتوح**، كون الجامعة تتفاعل مع البيئة التي توجد فيها، إذ تستقبل مدخلاتها من البيئة (الأهداف، القيم، الطاقات) لتخضعها للمعالجة، ينتج عنها مخرجات، تقدّم إلى البيئة مرة أخرى (انجازات علمية، خدمات، إطارات).
- ✓ **فريد من نوعه**، بمعنى أنه نظام يختلف عن الأجهزة البيروقراطية الأخرى، نظرا لطبيعة هدفه ومكوناته.[2]

والجامعة الجزائرية هي مؤسسة عمومية ذات طابع علمي، ثقافي ومهني تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، تتشكل الجامعة من كليات ومعاهد كما يمكن أن تكون لها ملحقات، وكذلك تتكون الجامعة الجزائرية من هيئات

---

[1] - المرجع نفسه، ص50.

[2] - أحمد سويسي، حسين بن سليم: **دور الحركة الطلابية في استقرار الجامعة الجزائرية- دراسة تحليلية** – مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الأغواط، المجلد 07، 31 جويلية 2018، ص 67.

ورئاسة الجامعة وكليات ومعاهد، كما تتضمن مصالح إدارية وتقنية مشتركة، والجامعة ممثلة بكلياتها ومراكزها العلمية والإدارية، نظام تربوي بالدرجة الأولى يستمد أهدافه من الفلسفة السائدة في بيئته السياسية والاجتماعية والقيمية، ويمارس أنشطته من خلال جهاز أكاديمي وإداري وخدمي متكامل.[1]

ب– التعريف الإجرائي للجامعة: هي نسق من أنساق المجتمع لها العديد من الوظائف والمهام منها ما يتعلّق بالتّأطير والتكوين ومنها ما يختص بالبحث العلمي، ووظيفة ثالثة هي خدمة المجتمع، تعمل على ترسيخ منظومة القيم لدى الطالب الجامعي الجزائري، وهي مرجعية مهمة يستقي منها هذا الأخير شخصيته القدوة، هذه الجامعة تتضمن الفروع الطبية والتقنية والفروع الاجتماعية والإنسانية.

5– مفهوم الطالب الجامعي

أ–لغة: و الطالب: الذي يطلب العلم، ويطلق عرفا على التلميذ في مرحلتي التعليم الثانوية والعالية، (ج) طلاب، وطلبة.[2]

ب– اصطلاحا: الطالب الجامعي هو ذلك الشخص الذي يمثل فئة عمرية شديدة الأهمية والحساسية في نفس الوقت وهي مرحلة **الشباب**، ويشير **معجم العلوم الاجتماعية** في تحديده لمصطلح الشباب بأنه يقصد به عادة: " الأفراد في مرحلة المراهقة، أي الأفراد بين مرحلتي البلوغ الجنسي والنضج أحيانا – ويستعمله بعض العلماء من أمثال (جازل) ليشمل المرحلة من العاشرة حتى سن السادسة عشرة، إلا أن الفترة التي تنتهي فيها مرحلة الشباب غير محددة، وقد يمدها البعض إلى سن الثلاثين ".[3]

وتختلف وتتعدد التعريفات التي قدمت للشباب منها التعريفات الديمغرافية، البيولوجية السيكولوجية والاجتماعية:

- ✓ **التعريفات الديموغرافية:** يحاول علماء السكان تحديد مفهوم الشباب وفقا لمعيار السن، وهم في ذلك يركزون على فكرة التوزيع السكاني لفئات العمر المختلفة التي يتكون منها سكان مجتمع ما، ولكنهم يختلفون فيما بينهم في تحديد بداية ونهاية هذه السن، فهناك من يرى أن الشباب هم الشريحة العمرية تحت سن العشرين ويرى آخرون أنها الشريحة ما بين خمسة عشر عاما، وخمسة وعشرين عاما، ويمتد بها آخرون حتى سن الثلاثين ".
- ✓ **التعريفات البيولوجية:** وهي التي تؤكد على ارتباط نهاية مرحلة الشباب باكتمال البناء العضوي للفرد من حيث الطول والوزن واكتمال نمو كافة الأعضاء والأجهزة الوظيفية الداخلية والخارجية في جسم الإنسان،

[1]- سمية الزاحي: **مكانة المكتبة الجامعية في سياسات التعليم العالي في الجزائر**، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، 2016، ص273.

[2] - **المعجم الوسيط**، مكتبة الشروق الدولية، ط5، مصر، 2011، ص581.

[3] - أحمد محمد موسى: **الشباب بين التهميش والتشخيص " رؤية انسانية "** ، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ط1، مصر، 2009، ص16.

ويعللون ذلك بأن نمو الجسم الإنساني لا يتم بمعدل سرعة ثابت بعد الميلاد، حيث ينمو سريعا في السنوات الأولى من العمر، وبعدها يبدأ معدل النمو في البطء التدريجي حتى يتوقف تقريبا في سن الواحدة والعشرين، إلّا بالنسبة للمخ، فإنه يستمر في النمو حتى يصل إلى أقصى درجة في سن الثلاثين، وعلى هذا يحدد علماء البيولوجيا سن الشباب بأنّها السن ما بين 16-30 عاما، باعتبار أنّها الفترة التي تحتوي على أقصى أداء وظيفي للجسم والعقل معا.[1]

- ✓ **التعريفات السيكولوجية:** تتميز بأنها المرحلة التي تتم فيها عمليات تغيير وارتقاء في البناء الداخلي للشخصية والاستقرار النسبي في النضج في جوانب الشخصية تأثرا بعناصر الوراثة والبيئة، وتكوين الذات وإدراك الفرد للواقع ولحاجاته الوجدانية والإدراكية بصورة أفضل.
- ✓ **التعريفات السوسيولوجية:** تتميز بأنّها المرحلة التي يستوعب فيها الفرد مجموعة التوجهات القيمية الكامنة في السياق الاجتماعي من خلال التنشئة الاجتماعية والتي يمكن فيها الفرد تحقيق التفاعل السوي واحتلال مكانة اجتماعية وأداء دوره في البناء المجتمعي وفقا لمعايير التفاعل الاجتماعي القائمة والمحددة للعلاقات داخل المجتمع، مع الوضع في الاعتبار بأن هذه المكونات جميعها متكاملة ومتداخلة لتكوّن مفهوم الشباب وما تتميز به تلك المرحلة في ضوء النرة التكاملية للشباب.[2]

هذا الاتجاه يأخذ بمعيار النضج والتكامل الاجتماعي للشخصية، حيث يعتمد أصحاب هذا الاتجاه مجموعة مواصفات وخصائص تطبق على أفراد المجتمع، تميز الشباب من غيرهم، وهو ينظر إلى الشباب بعدّه حقيقة اجتماعية وليست ظاهرة بيولوجية، ولعلماء الاجتماع تشخصيهم العلمي والموضوعي لفئة الشباب، وهو التشخيص الذي يرى أنه بالإضافة إلى التحديد العمري السابق فإن فترة الشباب تبدأ حينما يحاول المجتمع تأهيل الشخص الذي يمثل مكانة اجتماعية ويؤدي دورا أو أدوارا في بنائه، وتنتهي عندما يتمكن الشخص من احتلال مكانته وأداء دوره في السياق الاجتماعي وفقا لمعايير اللعبة الاجتماعية...[3]

والطالب الجامعي هو"المتلقي أو المرسل إليه الذي يسعى كل من الأستاذ وواضع المناهج إلى مخاطبته والتأثير فيه باتجاه معين وفي زمن محدد وبكيفية مرسومة بغية تحقيق أهداف مقصودة".[4]

---

[1] - محمد سيد فهمي: **العولمة والشباب من منظور اجتماعي**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، ط1، مصر، 2007، ص.ص، 87.86.

[2]- أحمد محمد موسى: مرجع سابق، ص.ص، 20.19.

[3]- هناء حسني محمد النابلسي: **دور الشباب الجامعي في العمل التطوعي والمشاركة السياسية**، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2009، ص52.

[4]- محمود رقاقة: **مساهمة ديناميكية الطالب في التكوين بالجامعة الجزائرية (في ظل تكنولوجيات الإعلام الجديدة)**، مجلة التمكين الاجتماعي، المجلد3، العدد1، مارس2021، ص68.

وهو أيضا: شاب له خصائصه ومميزاته وحاجاته الخاصة به، يمتاز بنوع من الذكاء ومجموعة من المعارف العلمية، له طموحات وأهداف يتطلع إليها المجتمع، سمحت له شهادته العلمية بأن يتلقى تعليما عاليا في مؤسسة علمية راقية.[1]

كما يعرفه **فضيل دليو وآخرين** بأنه: " هو ذلك الشخص الذي سمحت له كفاءته العلمية بالانتقال من المرحلة الثانوية أو مرحلة التكوين المهني أو الفني العالي إلى الجامعة تبعا لتخصصه الفرعي بواسطة شهادة أو دبلوم يؤهله لذلك، ويعتبر الطالب أحد العناصر الأساسية والفاعلة في العملية التربوية طيلة التكوين الجامعي، إذ أنّه يمثل عدديا النسبة الغالبة في المؤسسة الجامعية".[2]

ج–التعريف الإجرائي للطالب الجامعي: هو شخص يتلقى دروسا في الجامعة الجزائرية غالبا ما ينتمي لفئة الشباب، وهو طاقة كبيرة يعمل على تحقيق أهدافه الخاصة وأهداف مجتمعه، ونقصد به في الدراسة الحالية طالب جامعي متخصص في إحدى الفروع العلمية الأربعة محل الدراسة، الطب (سنة رابعة، خامسة وسادسة)، الهندسة، علم الاجتماع إعلام واتصال (ماستر1،ماستر2) بجامعة سطيف1 وسطيف2.

سابعا– الدراسات المشابهة:

1– الدراسات الخاصة بالتصورات الاجتماعية:

أ–" **دراسة منى عتيق** "[3] "**الطلبة الجامعيون : تصوراتهم للمستقبل وعلاقتهم بالمعرفة**"

هدفت الدراسة إلى التعرف على تصور طلبة جامعة عنابة لمستقبلهم عموما والمستقبل المهني خاصة، وكذا التعرف على المعاني التي تنتظم حولها تصورات الطلبة لمستقبلهم المهني المنتظر.

وقد جاء التساؤل الرئيسي للأطروحة كالتالي:

– ما تصور الطلبة الجامعيين للمستقبل وما علاقتهم بالمعرفة؟

وانبثق عنه تساؤلات فرعية كالآتي:

هل الطلبة راضون عن تخصصاتهم الدراسية وتكوينهم بالجامعة؟ ما تقييمهم لواقع تكيفهم مع عالم الجامعة؟ هل يتفاءل الطلبة بمستقبلهم عموما والمهني على وجه التحديد؟ هل يختلف تصورهم للمستقبل باختلاف التخصص الدراسي المتّبع؟ هل تتنوع أساليبهم في التحصيل؟ وهل تختلف باختلاف الجنس؟ما نوع ومستوى دافعيتهم للتعلم ؟

---

[1] - مزرارة نعيمة، شعباني مليكة: **واقع الطالب الجامعي الجزائري الجزائري، من الأمس إلى اليوم ماذا تحقق؟**، مخبر الوقاية والأرغونوميا، جامعة الجزائر2، العدد6، 2016، ص65.

[2]- فضيل دليو وآخرون: مرجع سابق، ص95.

[3] -منى عتيق: **الطلبة الجامعيون، تصوراتهم للمستقبل وعلاقتهم بالمعرفة**" ، دراسة ميدانية بجامعة باجي مختار عنابة، جامعة قسنطينة2، كلية علم النفس والعلوم التربوية،2012–2013.

هل تختلف دافعيتهم للدراسة باختلاف المتغيرات الدّيموغرافية للطلبة (الجنس، التخصص، المستوى العلمي للأولياء)، هل ترتبط دافعيتهم للتعلّم بتصوّراتهم للمستقبل؟ ومع أي نوع من الدّافعية يكون الارتباط أكثر قوة؟ وهل يرتبط رضاهم عن التّخصص بدافعيتهم للتعلّم؟

وانطلقت الدراسة من فرضية عامة مفادها:

تظهر تصورات الطلبة رضاهم عن التخصص والتكوين بالجامعة وتمكّنهم من التكيّف مع عالمها، ودافعية عالية للتعلّم واستعمال أساليب تحصيل متنوّعة وتفاؤل بالمستقبل المهني.

وفيما يخص الفرضيات الجزئية فقد طرحتها الباحثة على هذا المنوال: تظهر تصورات الطلبة رضاهم عن التخصص والتكوين وتقييمهم الايجابي لتكيّفهم مع عالم الجامعة، يحمل تصوّر المستقبل لدى الطلبة صبغة التفاؤل ولا يختلف باختلاف التخصصات، تتنوّع أساليب التحصيل بين الطلبة ولا تختلف باختلاف الجنس، تتّسم دافعيّة التعلّم لدى الطلبة بالتنوّع، بالقوة، بالارتباط بالتخصص من جهة أخرى بالتباين المرتبط بعوامل ديموغرافية، ترتبط دافعيّة التّعلّم لدى الطلبة بتصوّرهم للمستقبل.

استخدمت الباحثة **المنهج الوصفي** كما استخدمت الباحثة الاستبيان وشمل 38 سؤالا مقسّما إلى محور واحد تمهيدي ومحور عام، واستخدمت مقياس الدّافعية .

وبالنسبة للمعالجة الإحصائية للبيانات فقد استعانت الطالبة في دراستها بالإحصاء الوصفي وكذا الاستدلالي حيث تم استعمال النسب المئوية والتكرارات، المنوال، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري معامل الارتباط وكاي تربيع وتحليل التباين، أنجزت حساب بعضها يدويّا وبعضها الآخر ببرنامج اكسل.

أما العينة والحدود الزمانية والمكانية للدراسة فقد تم اختيار ثلاث كليات من مجموع 07 كليات و48 قسم بجامعة باجي مختار عنابة وهي كلية العلوم الطبية، كلية العلوم الاقتصادية وكلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية، وقد استخدمت الباحثة عينة طبقية متزنة من المجتمع الأصلي، وتناولت الدراسة بالبحث طلبة ثلاث كليات من جامعة باجي مختار عنابة، كلية لالعلوم الطبية، كلية الاقتصاد وكلية الآداب والعلوم الإنسانية لسنة 2011-2012 حيث الاتّصال بأفراد العينة كان بمقر الدّراسة على مستوى كلّ كلّية وقسم، وقد شرعت الباحثة في إجراء الدّراسة ابتداء من شهر أكتوبر إلى غاية شهر ديسمبر 2011.

وقد توصلت الباحثة إلى جملة من النتائج وهي كالآتي:

– بدا الرضا عن التّخصص وحتّى عن التّكوين بالجامعة مولّدا للدّافعية للتّعلّم، هذه الأخيرة التي ارتبطت ايجابيا بتصوّر المستقبل، وكان هذا الكل عاملا من عوامل التفاؤل بالغد حيث المشاريع المستقبلية المبكرة والتصورات الايجابية لهذا المستقبل رغم مخاطر البطالة واحتمالية الوقوع فيها.

– كما بدت عينة الدّراسة من طلبة مجتهدين حريصين على علاقتهم بالمعرفة، مصرّين وذوي عزم ذاتي متميز لبلوغ أهدافهم الدّراسية وشق طريقهم نحو المهنة المستقبلية، وبذلك قد تحقّقت الفرضية الجزئية الأولى والثانية والثالثة والشق الأوّل من الفرضية الجزئية الرابعة، وتحققت الفرضية الجزئية الخامسة ومنه يتم تأكيد الفرضية العامة والتي نصّها " تظهر تصورات الطلبة رضاهم عن التّخصص والتّكوين بالجامعة وتمكّنهم من التّكيف مع عالمها ودافعية عالية للتّعلّم واستعمال أساليب تحصيل متنوّعة وتفاؤلا بالمستقبل المهني".

تعقيب:

تتمثل نقاط **التشابه** بين هذه الدراسة والدراسة الحالية في بعض النقاط أهمها: دراستها لمفهوم التصورات وكذا تركيزها على الطالب الجامعي كعينة للدراسة، واستخدامها المنهج الوصفي، وفي تعريفها لمفهوم الطالب الجامعي استخلصت الباحثة ما يلي:

- ✓ أن الطالب الجامعي طالبا حرا ولم يعد تلميذا مقيدا بالحضور اليومي لقاعات الدرس.
- ✓ أن الطالب الجامعي طالبا متكيفا مع الحياة الجامعية، حر في تصرفاته وفي نفس الوقت طالبا مسؤولا عن خياراته.
- ✓ أن الطالب الجامعي طالبا في طور ومرحلة بناء هوية جديدة داخل الجامعة.
- ✓ وفي تعريفها الإجرائي **للتصور** ركزت الباحثة على الصورة الذهنية أي الأفكار الذهنية التي تختلج وتراود الطالب حول مستقبله، كما أكدت الباحثة أن التصور قد يكون سلبيا أو ايجابيا.
- ✓ أما نقاط **الاختلاف** فهذه الدراسة تناولت مؤسسة الجامعة وتصور الطلبة للمستقبل انطلاقا من رضاهم عن التكوين والتخصص ودافعيتهم للتعلم، وركزت على العوامل النفسية ودورها في بناء تصورات الطلبة للمستقبل، في حين تركز الدراسة الحالية على المرجعيات التي يتشكل من خلالها تصور الطالب لشخصيته القدوة.

ب– دراسة بوسنة عبد الوافي زهير"[1]: التصور الاجتماعي لظاهرة الانتحار لدى الطالب الجامعي

انطلق الباحث من التساؤلات التالية: كيف يتم بناء التصور الاجتماعي لظاهرة الانتحار؟ هل يكون هذا البناء على مراحل؟ كيف يتصور الطالب الجامعي ظاهرة الانتحار؟ هل للجنس دور في تحديد تصوره أم البيئة التي نشأ فيها الطالب وترعرع هي التي تحدد التصور؟.

وفيما يخص **الفرضيات** فقد طرح الباحث **الفرضية العامة التي مفادها:** لا يتأثر تصور الطالب الجامعي لظاهرة الانتحار بالمتغيرات الديموغرافية المتمثلة في الجنس والوسط الذي نشأ فيه الطالب.

أما **الفرضيات الفرعية** فهي كالآتي: لا يؤثر عامل الجنس على تصور الطالب الجامعي لظاهرة الانتحار بالتالي ليست هناك فروقات في التصور الاجتماعي لظاهرة الانتحار بين الطلبة والطالبات والفرضية الثانية هي لا يؤثر عامل الوسط الذي نشأ فيه الطالب الجامعي على تصوره لظاهرة الانتحار بالتالي ليست هناك فروقات في التصور الاجتماعي لظاهرة الانتحار بين الطلبة الذين نشئوا في الوسط الريفي وأولئك الذين نشئوا في الوسط الحضري.

أجريت الدراسة بجامعة محمد خيضر ببسكرة، اختار الباحث مدينة بسكرة كونها تضم في ثناياها أصنافا اجتماعية متعددة، فموقعها كبوابة الجنوب جعلها تستقطب إليها أناس الجنوب وأناس الشمال على حد سواء، فمنهم من يشغل قطاع الصناعة ومنهم قطاع الاقتصاد وكذا قطاعات التربية والتعليم العالي.

وفيما يخص المجال البشري فقد تم اختيار طلبة جامعة محمد خيضر كعينة للبحث، أما المجال الزمني فقد تم إعداد الاستمارة الأولية وتجريبها على مجموعة من الطلبة في شهر سبتمبر 2006، وتم تطبيقها في شهر نوفمبر 2006.

وبالنسبة **للعينة** استخدم الباحث **المعاينة العنقودية** هذه الأخيرة تعتمد على أخذ عينة من مجتمع البحث بواسطة البحث بالصدفة لوحدات تشمل كل واحدة منها على عدد معين من عناصر مجتمع البحث.

أما المنهج فقد اعتمد الباحث **المنهج الوصفي** الذي يعتمد على الإحصاء والتحليل، والذي يسمح بوصف الجوانب المتعلقة بالإشكالية ألا وهي متغيرات الدراسة.

كما اعتمد الباحث على أدوات الملاحظة والمقابلة هذه الأخيرة استخدمها الباحث خلال الدراسة الاستطلاعية بغية جمع أكبر قدر من المعلومات حول حقيقة الواقع المادي الذي سوف تتم فيه الدراسة، أما الاستمارة فقد استخدمها الباحث بغية الوصول إلى أهداف البحث والمتمثلة في علاقة المتغيرات الدّيموغرافية المتمثلة في الجنس والوسط الذي نشأ فيه الطالب، بتصوره الاجتماعي لظاهرة الانتحار.

---

[1] - بوسنة عبد الوافي زهير: **التصور الاجتماعي لظاهرة الانتحار لدى الطالب الجامعي**– دراسة ميدانية بجامعة بسكرة – أطروحة دكتوراه،كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا ،2007-2008.

توصل الباحث إلى جملة من النتائج أهمها:

– قام الباحث بحساب كا^2 حسب الجنس لإثبات أو نفي الفرضية الصفرية القائلة أن التصور الاجتماعي للانتحار لا يتأثر بعامل الجنس، وقد توصل إلى أن 3,45 أقل من 9,48 عند الدرجة 0,01 أو 0,05 بالتالي يمكن القول أنه لا توجد فروقات ذات دلالة بين الجنسين في تعريف الانتحار وإعطاء معنى أو مفهوم له، بذلك يجوز الحديث على تحقق الفرضية الصفرية القائلة، أنه ليس هناك فروقات بين الطلبة والطالبات في تصور الانتحار انطلاقا من مفهومه لديهم، ذلك لأن مفهوم الشيء ودلالته بالنسبة للفرد له مساحة واسعة في حقل التصور.

– قام الباحث بحساب معامل كا^2 من خلال سبب الانتحار وقد توصل الباحث إلى أن 17,16 أكبر من 9,48 عند الدرجة 0,01 و0,05 بالتالي يمكن القول أنه توجد فروقات بين الجنسين في تحديد الأسباب الكامنة وراء الانتحار في الجزائر، إذ نلاحظ اختلافات في قوة وجود سبب معين لدى الجنسين .

وقد يرجع الاختلاف بين الطالب والطالبة إلى طبيعة كل منهما ورؤيته الخاصة، فالطالب أكثر احتكاك مع الواقع وقد تكون نظرته واقعية نوعا ما مقارنة بالطالبة التي لا تحوز على الحرية التي يحوزها الذكر.

كما قد يرجع الاختلاف إلى طبيعة التكوين أو الاختصاص الذي اختاره الطالب في الجامعة، فطلبة العلوم الإنسانية قد يكون لهم زاد معلوماتي ونظري يفوق الطلبة في الاختصاصات الأخرى وهذا يرجع بطبيعة الحال إلى أن الطالب في العلوم الإنسانية دائم التعامل مع مثل هذه المواضيع.

– تم حساب معامل كا^2 حسب الوسط الذي نشأ فيه الطالب لإثبات أو نفي الفرضية الصفرية القائلة أن التصور الاجتماعي للانتحار لا يتأثر بعامل الوسط الذي نشأ فيه الطالب، وقد توصل إلى أن 51 أقل من 9.48 عند الدرجة 0.01 أو الدرجة 0.05 بالتالي يمكن القول أنه لا توجد فروقات ذات دلالة بين الوسطين الريفي والحضري في تعريف الانتحار و إعطاء معنى أو مفهوم له.

بذلك يجوز الحديث على تحقق الفرضية الصفرية القائلة أنه ليس هناك فروقات بين طلبة الوسط الحضري وطلبة الوسط الريفي في تصور الانتحار انطلاقا من مفهومه لديهم.

وفيما يخص سبب الانتحار بعد حساب معامل كا^2 توصل الباحث إلى أن 04.67 أقل من 9.48 عند الدرجة 0.01 أو الدرجة 0.05 بالتالي يمكن القول أنه لا توجد فروقات بين الوسطين الريفي والحضري في تحديد الأسباب الكامنة وراء الانتحار في الجزائر، إذ لا نلاحظ اختلافات في قوة وجود سبب معين لدى طلبة وسط دون آخر.

تعقيب:

فيما يخص مفهوم التصورات تطرق الباحث لعديد النقاط وكانت هذه أهمها:

- ✓ أشار الباحث إلى صعوبة التحكم في مفهوم التصور لأنّه قد يختلط ويتداخل مع بعض المفاهيم النفسية والاجتماعية القريبة منه من بينها الرأي، الاتجاه، الاعتقاد، الإدراك...الخ.
- ✓ بين الباحث في دراسته الفرق بين التصور والرأي، التصور والصورة، التصور والإدراك.
- ✓ حيث أكد أن التصور يختلف عن الرأي كونه أشمل حيث يتأثر بالآراء والاعتقادات الشخصية وهو بالتالي جمع للآراء حسب موسكوفيشي والتصور يتميز بشيء من الثبات ويحمل خصائص الجماعة.
- ✓ أما الفرق بين الصورة والتصور فيكمن في ميكانيزم الانعكاس، حيث إنه إذا كانت الصورة طبق الأصل لما هو موجود في الواقع، كان التصور هو قوله لما هو موجود فعلا نتيجة الخصائص البنائية والاجتماعية التي تعطيه ميزته الخاصة، أما الإدراك فهو استقبال لصور أشياء مدركة كما تبدو وكما تنقلها الحواس، لذلك فهو سابق للتصور.
- ✓ ومنه يمكن القول أن مفهوم **التصور** لدى الباحث يحيل إلى المجال البيئي والاجتماعي ومكوناته الثقافية، لذلك فهو يؤكد على تأثير المجال البيئي والاجتماعي في تشكيل التصور، كما أن التصور غير قابل للتغيير ويتميز بشيء من الثبات عكس الرأي، الاتجاه والإدراك، كما أنه يتشكل (التصور) عبر مراحل وليس دفعة واحدة.

و**تتشابه** الدراستين من حيث المجال البشري وهم الطلبة الجامعيون وكذا المنهج الوصفي، وتختلف من حيث نوع العينة حيث استخدم الباحث العينة العنقودية، بالإضافة إلى استخدامه إلى أدوات الملاحظة والمقابلة والاستمارة، في حين لم يوضح الباحث بدرجة كبيرة كيفية استخدامه لأداة الملاحظة والمقابلة ولم يستعن بهما عند تحليله لنتائجه.

ومن بين **مؤاخذاتنا** أيضا على هذه الدراسة، نجد أن الباحث قد استخدم فرضيات إحصائية فروقية وركز على تأثير عامل الجنس والوسط أو البيئة التي يعيش فيها الطالب الجامعي وتأثيرها في تحديد تصوره حول ظاهرة الانتحار، وبالتالي أغرق الباحث الأطروحة بالأرقام والإحصائيات وهذا ما انعكس على تفسيره وتحليله للنتائج المتوصل إليها.

ج– دراسة نادية دشاش"[1] التصورات الاجتماعية لخصائص الأستاذ القدوة عند تلميذ المرحلة الثانوية

انطلقت الدراسة من التساؤلات التالية:

– طبيعة بنية ومحتوى التصورات التي يحملها تلميذ المرحلة الثانوية عن خصائص الأستاذ القدوة؟

– هل تختلف بنية ومحتوى التصورات الاجتماعية لخصائص الأستاذ القدوة عند تلميذ المرحلة الثانوية باختلاف الجنس؟

– هل تختلف بنية ومحتوى التصورات الاجتماعية لخصائص الأستاذ القدوة عند تلميذ المرحلة الثانوية باختلاف مستواهم الدّراسي؟

وتهدف جميع هذه التساؤلات في النهاية إلى معرفة بنية ومحتوى التصورات الاجتماعية التي يحملها ويكوّنها تلميذ المرحلة الثانوية عن الخصائص التي يفضّلونها في أساتذتهم.

وانطلقت الدراسة في الأساس من فرضية عامة مفادها أن:

– أن التصورات الاجتماعية لخصائص الأستاذ القدوة عند تلميذ المرحلة الثانوية تنتظم حول مجموعة من الخصائص المعرفية، المهنية، البيداغوجية والشخصية – الإنسانية.

ومنها انبثقت الفرضيات الإجرائية أو العملية المراد تحقيقها والتّأكد منها على النحو التّالي:

–تنتظم التصورات الاجتماعية لخصائص الأستاذ القدوة عند تلميذ المرحلة الثانوية حول الخصائص المهنية– البيداغوجية.

– تنتظم التصورات الاجتماعية لخصائص الأستاذ القدوة عند تلميذ المرحلة الثانوية حول الخصائص الشخصية – الإنسانية.

وللإجابة على التساؤل الثاني والثالث للدّراسة والمتعلّقان بقياس الفروق في استجابات التّلاميذ حسب متغير الجنس والمستوى الدّراسي تم الاعتماد على الفرضيات الصّفرية بالصّياغة التّالية:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول التّصورات الاجتماعية لخصائص الأستاذ القدوة عند تلميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول التّصورات الاجتماعية لخصائص الأستاذ القدوة عند تلميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المستوى الدّراسي.

---

[1] - نادية دشاش: **التصورات الاجتماعية لخصائص الأستاذ القدوة عند تلميذ المرحلة الثانوية**، دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية قالمة، أطروحة دكتوراه،جامعة قسنطينة2، كلية علم النفس، قسم علوم التربية، 2013-2014.

بالنسبة للحيز الجغرافي الذي طبقت فيه الدراسة فقد فقد شمل عشر مؤسسات تربوية تابعة للتعليم الثانوي على مستوى ولاية قالمة موزعين على الدّوائر العشر لنفس الولاية اختيروا بطريقة، أمّا الحدود البشرية فتمثلت في عيّنة من تلاميذ المرحلة الثانوية للمستويين الأول والثالثة ثانوي ذكورا وإناثا تطبيقا لفرضيات الدّراسة، وهي مؤسسات التعليم الثانوي التابعة للدّوائر العشر لولاية قالمة للموسم الدّراسي 2011/2010.

استخدمت الباحثة **المنهج الوصفي** وأسلوب القوائم الاسمية لسحب عينة عشوائية طبقية متعدّدة المراحل، فقد تكوّن المجتمع الأصلي لعشر مؤسسات من 3672 تلميذ من المستويين الأولى والثالثة ثانوي والعينة المختارة بنسبة 15% قدّرات بـ 550 مبحوث.

توصلت الباحثة إلى جملة من النتائج أهمها:

– دراسة موضوع التصورات ضمن نسق تاريخي اجتماعي وإيديولوجي يسمح بالتعرّف على معنى ودلالة الموضوع المتصور وهذا السياق ينطبق على موضوع دراستنا الموسومة بـ: التصورات الاجتماعية لخصائص الأستاذ القدوة عند تلميذ المرحلة الثانوية، فعلى الرغم من الاستنتاجات العامة المعبّرة عن وجود عناصر مشتركة تنتمي لنظام النواة المركزية وتقوم بوصف وتعريف لخصائص الأستاذ القدوة إلاّ أن هناك اختلافات تابعة للمعاش الفردي والشخصي للمبحوثين وهم تلاميذ الأولى والثالثة ثانوي (لكل منهم حاجاته التي يرغب في إشباعها) الذين يشكلون فيما بينهم فئات صغيرة تتمحور سواء حول متغير الجنس أو المستوى الدّراسي ضمن نسق محيطي يمثل الواجهة المرئية للتصوّر، مشكلا بذلك بنى معرفية ذات طابع إجرائي سم له بالقيام بثلاث وظائف أساسية تتمثل في تجسيد التصور وتكييفه مع الواقع الحالي، الدّفاع وبالتالي تحقيق الموازنة.

– تبيّن من نتائج الدّراسة أنّه لا يكفي أن يتقن الأستاذ مادته العلمية التي يشرف على تدريسها، فكل الخصائص المنتمية للبعد المعرفي لم يتم اختيارها كعناصر مركزية أساسية لتصوّرهم الاجتماعي وتصف الأستاذ القدوة، ذلك لأن المعرفة تتغيّر وتتراكم بصورة مستمرة ويمكن الحصول عليها من مصادر مختلفة، في المقابل تلعب خصائصه المهنية– البيداغوجية والشخصية– الإنسانية دورها في نجاح هذا الأستاذ كعناصر هامّة ضمن النّظام المركزي ببعديها الوظيفي والمعياري، على هذا الأساس يمكن أن نرسم الخطوط العريضة المشكّلة للملمح العام لشخصية الأستاذ القدوة بناءا على تصوّرات تلاميذ المرحلة الثانوية على أنّه أوّلا ذلك الشخص الذي:

يشرح الدّرس جيدا، يشجع ويحفّز التلاميذ، يعدل بين التلاميذ، يصغي لما يقوله التّلاميذ، حسن المعاملة، المتفهّم، البشوش، المتخلّق.

ولكي تكتمل صورة الأستاذ القدوة لا بدّ أن يكون لها ملمح متكامل يشمل جميع الخصائص والمواصفات الأخرى التي ظهرت كعناصر محيطية تجسّد موضوع التّصور وهي:

المثقف، يجيب على تساؤلات التّلاميذ، المتواضع، الصارم، الجدّي، المنضبط والمهتم بمظهره.

تعقيب:

- ✓ ركزت الباحثة في دراستها على تأثير الذاكرة الجماعية في بناء **التصورات الاجتماعية** وكذا الفكر الاجتماعي عند الجماعة، بمعنى وجود ذاكرة مشتركة كمرجعية أو ما يسمّى بالموروث التاريخي، فالفرد بطبيعته يرجع إلى تجاربه السابقة للبحث عن معلومة تسمح له بمعالجة الجديد بوجود ذاكرة جمعية يسهل الوصول إليها، معبّرا بذلك عن إنتاج جماعي نتيجة تفاعل الأفراد بحيث يصبح هذا الموروث معرفة مشتركة.
- ✓ كما أكدت الباحثة أن دراسة **التصورات الاجتماعية** اتخذت أبعادا مختلفة على الصعيدين النظري والمنهجي حسب توجهات التخصص والمجال الذي تبناها ومقارباته المختلفة حيث كانت مصدر للعديد من الأبحاث وفي نفس الوقت نقطة التقاء للعديد من التخصصات والمقاربات المختلفة منها الفلسفة والأنثربولوجيا، علم النفس المعرفي، علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي.
- ✓ وفيما يخص **الأستاذ القدوة** فهو حسب الدراسة الأستاذ الفعال الذي تتمثل فيه مجموعة من الصفات والخصائص سواء كانت خصائص شخصية إنسانية، بيداغوجية مهنية أو معرفية.
- ✓ كما تتشابه الدراسة المشابهة مع الدراسة الحالية في استخدامها للمنهج الوصفي، وفي نفس الوقت ركزت الدراسة على خصائص الأستاذ **القدوة** وبالتحديد الخصائص الشخصية والمهنية والبيداغوجية وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسة المشابهة في تكوين تصور حول بعض مؤشرات الخصائص الشخصية والمهنية والبيداغوجية للأستاذ الجامعي.

ويمكن القول أن الدراسة السابقة **تختلف** عن الدراسة الحالية في المجال الجغرافي والبشري حيث طبقت الدّراسة على المؤسسات التربوية للتعليم الثانوي، واستهدفت تلاميذ الطور الثانوي وفيما يخص العينة فقد استخدمت العينة العشوائية الطبقية، وتختلف كذلك كونها اعتمدت على استمارة المواصفات وتقنية الاستحضار التسلسلي وكذا برنامج فرجاس للتحليل النموذجي.

2- الدراسات الخاصة بالقدوة:

أ- دراسة هدى ميميني[1] تربية الأبناء بالقدوة في ضوء سنن رسول الله صلى الله عليه وسلم.

انطلقت الدراسة من مجموعة من التساؤلات: ما هو مفهوم القدوة؟ ما هي مصادر القدوة الصالحة؟ ما هي أركان القدوة؟ ما هي أنواع القدوة؟ ما هي السنن التي كان يتعبد بها رسول الله صلى الله عليه وسلم؟ ما هي الآثار التربوية المترتبة على الاقتداء بسنن رسول الله صلى الله عليه وسلم؟ ما هي الصيغة المقترحة للاستفادة من منهج الرسول في التربية من خلال السيرة النبوية في المنزل والمؤسسات التعليمية.

كل الأسئلة السابقة تحولت إلى أهداف تمحورت حولها الدراسة وهي تحديد مفهوم القدوة ومصادر القدوة الصالحة، وأركان وأنواع القدوة، وكذا السنن التي كان يتعبد بها رسول الله، وأخيرا تقديم صيغة مقترحة للاستفادة من منهج الرسول في التربية من خلال السيرة النبوية في المنزل والمؤسسات التعليمية.

استخدمت الباحثة **المنهج الاستنباطي**، ويقصد به تلك الطريقة من التفكير التي بموجبها يحكم العقل في قضية ما بناء على قانون سابق فهو عقل محكوم ومكبل دائما بأصل يقيس عليه أو بنص ما فهو دائما فرع لأصل، يدور في إطار سابق، وهو ينتقل من القاعدة السابقة إلى إثبات المشاهدة أو التجربة.

وتوصلت الباحثة إلى جملة من النتائج لخصت دراستها وهي:

- إن التربة بالقدوة من أفضل الأساليب التربوية وأكثرها انتشارا وحديثا.

- إن القدوة الصالحة تعمل على تهذيب الأفراد وإصلاحهم كما تجعل من المجتمع وحدة مترابطة عقائديا وشعوريا واجتماعيا، وتعمق مفهوم الأخوة، بين المؤمنين، وتجعل منهم أمة متضامنة ذات قوة وتأثير وفاعلية إلى الأفضل في حياة المجتمع.

- إن الفرد لا بد له من قدوة يراها في أسرته وفي مدرسته ليرى أن ما يطلب منه من السلوك أمر واقعي يمكن تطبيقه.

- أن القدوة من أهم الأساليب التربوية، وقد أرشدنا الله إلى الاقتداء برسولنا الكريم محمد صلى الله عليه وسلم، فحري بنا أن نجعله قدوة حسنة لنا ولأبنائنا وطلابنا.

- القدوة الحسنة التي يراها الأبناء في آبائهم ومعلميهم تساعدهم على التطبع على الأخلاق الحسنة، والسلوكيات الإسلامية الصحيحة التي تسهّل عليهم إتباع منهج الله والبعد عن الانحرافات السلوكية، والمشكلات الاجتماعية والأممية.

[1] - هدى ميميني: **تربية الأبناء بالقدوة**، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (5) العدد (10)، تشرين الأول2016.

تعقيب:

- ✓ **تتشابه** الدراسة المشابهة مع الدراسة الحالية كونها تناولت موضوع **القدوة**، حيث عرفتها الباحثة وحددتها لغويا واصطلاحا، كما وضحت مصادر القدوة وهي القرآن الكريم والسنة النبوية، وقد تطرقت إلى أركان القدوة حسبها وهي: **الصلاح، حسن الخلق، موافقة القول العمل، الابتعاد عن مواطن الشبهات، عدم التكلف**، كما ميزت الباحثة بين نوعين من القدوة وهي القدوة **الصالحة** والقدوة **السيئة**.
- ✓ كما وضحت الباحثة وأدرجت بعض السنن التي كان يتعبد بها رسول الله صلى الله عليه وسلم، والتي يقتدي بها النشئ، وأهمها: **سنن الوضوء، الصلاة، الصوم، طلب العلم، عيادة المريض، ازالة الأذى عن الطريق، التبسم**، وغيرها كثير، كما تطرقت الباحثة إلى الآثار التربوية للقدوة الصالحة على الفرد في المجتمع.
- ✓ وقد صاغت الباحثة العديد من النقاط فيما يخص الاستفادة من منهج الرسول صلى الله عليه وسلم في المؤسسات التربوية ومنها توفير بيئة أسرية تستخدم المنهج النبوي في التربية، وتوفير نظام تعليمي شامل يراعي أسلوب التربية بالقدوة، وضرورة أن يكون المعلم قدوة حسنة لتلاميذه.
- ✓ **تختلف** الدراستان من حيث زاوية تناول الموضوع، فالدراسة المشابهة تناولته من زاوية دينية تربوية بحتة، في حين الدراسة الحالية تناولته من زاوية سوسيولوجية تبحث في المرجعيات التي يستقي منها الطالب قدوته،كما تختلف الدراستان من حيث المنهج المستخدم، استخدمت الدراسة السابقة المنهج الاستنباطي في حين تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي، كما تختلفان من حيث العينة المستهدفة، فقد تطرقت الدراسة السابقة إلى القدوة لدى الأبناء، في حين تستهدف الدراسة الحالية عينة من الطلبة الجامعيين.

ب- دراسة إبراهيم بن عبد الكريم عيبان[1]: مواصفات الطالب القدوة ومدى تمثلها لدى طلبة جامعة شقراء من وجهة نظر أساتذتهم، دراسة ميدانية على كليات العلوم الطبية التطبيقية وكليات التربية.

هدفت الدراسة إلى تحديد مواصفات الطالب القدوة والتعرف على مدى تمثل طلبة جامعة شقراء بمواصفات الطالب القدوة، بالإضافة إلى التعرف على أثر متغيرات الجنس، ونوع الكلية.

طرح الباحث التساؤل الرئيسي والذي مفاده: ما مواصفات الطالب القدوة وما مدى تمثلها لدى طلبة جامعة شقراء من وجهة نظر أساتذتهم؟ وتفرع عن هذا التساؤل الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

[1] - ابراهيم بن عبد الكريم العيبان: **مواصفات الطالب القدوة ومدى تمثلها لدى طلبة جامعة شقراء من وجهة نظر أساتذتهم " دراسة ميدانية على كليات العلوم الطبية التطبيقية وكليات التربية**، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، ديسمبر 2017، العدد 19

– ما مدى تمثل طلبة جامعة شقراء بمواصفات الطالب القدوة من وجهة نظر أساتذتهم في مجال المواصفات الشخصية؟

– ما مدى تمثل طلبة جامعة شقراء بمواصفات الطالب القدوة من وجهة نظر أساتذتهم في مجال المواصفات التعليمية؟

– ما مدى تمثل طلبة جامعة شقراء بمواصفات الطالب القدوة من وجهة نظر أساتذتهم في مجال المواصفات الأخلاقية؟

– هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مدى تمثل طلبة جامعة شقراء بمواصفات الطالب القدوة تعزى لمتغير نوع الكلية (تربية، وعلوم طبية وتطبيقية) ؟

– هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مدى تمثل طلبة جامعة شقراء بمواصفات الطالب القدوة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) ؟

أجرى الباحث دراسته على كليات التربية، وكليات العلوم الطبية التطبيقية بجامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية بفرعيها الرجالي والنسائي، وتم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي: 1436-1437هـ، واقتصرت الدراسة على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، وكلية العلوم الطبية التطبيقية بجامعة شقراء.

وفيما يخص المنهج فقد استخدم الباحث **المنهج الوصفي** (المسحي) وفيما يخص الباحث دراسته على عينة عشوائية مكونة من (123) عضوا من أعضاء هيئة التدريس، أما أداة الدراسة فقد استخدمت أداة الاستبانة والتي تحتوي على قائمة من مواصفات الطالب القدوة، وتكونت الاستبانة من أربعة أجزاء:

– الجزء الأول اشتمل على المتغيرات المستقلة للدراسة وهي: الجنس ونوع الكلية.

– الجزء الثاني: اشتمل على (15) فقرة من مجال المواصفات الشخصية للطالب القدوة.

– الجزء الثالث: اشتمل على (22) فقرة من مجال المواصفات التعليمية للطالب القدوة.

– الجزء الرابع: اشتمل على (16) فقرة من مجال المواصفات الأخلاقية للطالب القدوة.

وبالنسبة للمعالجة الإحصائية فقد تبنى الباحث في إعداد الاستبانة الشكل المغلق الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل فقرة مستخدما مقياس ليكرت الثلاثي، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الارتباط بيرسون ومعامل ألفا كرونباخ واختبار " ت " وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (spss).

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– أن درجة تمثل طلبة جامعة شقراء لمواصفات الطالب القدوة متوسطة بشكل عام.

– أن أعلى مجالات مواصفات الطالب القدوة تمثلا لدى طلبة جامعة شقراء بشكل عام هو مجال المواصفات الأخلاقية، يليه مجال المواصفات الشخصية، وأقل المجالات تمثلا هو مجال المواصفات التعليمية.

– أن هناك اتفاق بين درجة تمثل طلبة كليات التربية وطلبة كليات العلوم الطبية التطبيقية بجامعة شقراء لمواصفات الطالب القدوة في جميع المجالات (مجال المواصفات الشخصية، مجال المواصفات التعليمية، مجال المواصفات الأخلاقية)، وكانت درجة التمثل لهما متوسطة بشكل عام.

– أن هناك اتفاق بين طلبة كليات التربية وطلبة كليات العلوم الطبية التطبيقية بجامعة شقراء في أعلى المجالات تمثلا وهو مجال المواصفات الأخلاقية يليه مجال المواصفات الشخصية وأقل المجالات تمثلا هو مجال المواصفات التعليمية.

– أن هناك اتفاق بين طلبة كليات التربية وطلبة كليات العلوم الطبية التطبيقية بجامعة شقراء في أعلى درجة تمثل في بنود مجال المواصفات الأخلاقية وكانت لبند الاهتمام بحسن المظهر، ولبس المعتاد من الملابس دون إسراف أو شهرة وكانت درجة التمثل عالية، وكذلك اتفقا في أقل درجة تمثل وكانت لبند امتلاك الطالب الهمة في طلب العلم وكانت درجة التمثل ضعيفة.

– أن هناك اتفاق بين طلبة كليات التربية وطلبة كليات العلوم الطبية التطبيقية بجامعة شقراء في أعلى درجة تمثل في بنود مجال المواصفات التعليمية وكانت لبند التعامل بأدب مع منسوبي الكلية، وحسن الاستماع لتوجيهات وشرح الأستاذ وكانت درجة التمثل متوسطة وكذا اتفقا في أقل درجة تمثل وكانت لبند امتلاك الرغبة في البحث والقراءة الأكاديمية وكانت درجة التمثل ضعيفة.

– أن هناك اتفاق بين طلبة كليات التربية وطلبة كليات العلوم الطبية التطبيقية بجامعة شقراء في أعلى درجة تمثل في بنود مجال المواصفات الأخلاقية وكانت لبند إلقاء السلام عند دخول القاعة، ومناداة الزملاء بالألقاب والأسماء التي يحبونها وكانت درجة التمثل عالية، وكذلك اتفقا في أعلى درجة تمثل وكانت لبند إرشاد الطالب وزملاءه إلى ما ينفعهم في أمور دينهم ودنياهم وكانت درجة التمثل متوسطة.

– أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مدى تمثل طلبة جامعة شقراء بمواصفات الطالب القدوة تعزى لمتغير نوع الكلية لصالح كلية العلوم الطبية التطبيقية.

– أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مدى تمثل طلبة جامعة شقراء بمواصفات الطالب القدوة تعزى لمتغير الجنس.

تعقيب:

- ✓ تتشابه الدراستان كون الدراسة المشابهة تطرقت لمفهوم القدوة وقام الباحث بتقديم تعريفا لغويا واصطلاحيا لها كما عرفها إجرائيا على أنها أسلوب تربوي يدعو إلى امتثال الطالب السلوك المرغوب فيه أثناء مرحلة الدراسة والطلب، نتيجة وجود زميل أو أكثر امتثل هذا السلوك وتقيد به عمليا، وظهر جليا في تصرفاته.
- ✓ كما أن الباحث قدم مجموعة من التوصيات بناءا على النتائج التي توصل إليها والتي تتقاطع كثيرا مع الدراسة الحالية خاصة فيما يخص البيئة الجامعية وضرورة تنقيتها من العادات والسلوكيات الخاطئة، مع ضرورة تضمين المناهج التعليمية وإثرائها بالنماذج الجيدة والفعالة من أجل تعزيز جانب التأسي لدى الطالب، كما أشار الباحث إلى ضرورة قيام الأسرة بدورها في تنمية الجوانب الشخصية والنفسية والخلقية للطلاب، وقد نوه الباحث بالدور التربوي الفعال الذي يجب أن يقوم به المسجد وتقديم النماذج المشرقة للأجيال للإقتداء بها.
- ✓ تتشابه الدراستان من خلال المنهج المستخدم، حيث استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي.
- ✓ **وتختلف** الدراستان كون الدراسة المشابه قد استهدفت أعضاء هيئة التدريس كعينة لها، وفي المقابل الدراسة الحالية تستهدف الطالب الجامعي كعينة، كما أنها تناولت موضوع القدوة من زاوية المواصفات التي تميز الطالب القدوة وهي المواصفات الشخصية، التعليمية والأخلاقية من وجهة نظر الأساتذة، في حين تستهدف الدراسة الحالية المرجعيات التي يستقي منها الطالب الجامعي شخصيته القدوة.

الفصل الثاني:

المقاربات النظرية للشخصية

أولا: عوامل بناء الشخصية

ثانيا: التفسير السوسيولوجي للشخصية

ثالثا: التفسير النفسي للشخصية

رابعا: الاتجاه التوفيقي في تفسيرالشخصية

خامسا: خصائص وصفات الشخصية القدوة

تمهيد:

تشترك العديد من العوامل في تشكيل شخصية ألإنسان، بدءا بالعامل البيولوجي القائم على عامل الوراثة الذي تنتقل من خلاله مجموعة من السمات والصفات عبر الأجيال، بالإضافة إلى العامل الاجتماعي الذي يقوم في أساسه على عملية التنشئة الاجتماعية، هذه الأخيرة التي تشترك فيها مجموعة من المؤسسات من أجل نقل قيم وعادات وتقاليد المجتمع للأجيال، كالأسرة، المدرسة، الجامعة، جماعة الأقران، المسجد، وسائل الإعلام...الخ) كما أن للعامل الثقافي دور في تكوين شخصية الفرد لا يقل عن العامل الوراثي والاجتماعي، فسمات الفرد تختلف من بيئة ثقافية لأخرى، والمواقف التي يتخذها فرد ما في بيئة معينة تختلف عنها في بيئة ثقافية أخرى، وسنتطرق في هذا الفصل إلى مجموعة من المقاربات النظرية التي تناولت الشخصية بالبحث والدراسة، بدءا بالمقاربة السوسيولوجية حيث سنركز فيها على إسهامات (ايميل دوركهايم، كولي، جورج هربرت ميد)، تليها المقاربة النفسية حيث قمنا باختيار وانتقاء مجموعة من النظريات التي تخدم أهداف وموضوع الدراسة الحالية وهي (نظرية السمات، نظرية التحليل النفسي، نظرية التعلم بالملاحظة لباندورا) وأخيرا المقاربة التوافقية والتي سنعرض فيها أفكار وإسهامات تالكوث بارسونز.

وفي الأخير سنشير إلى أهم الصفات والخصائص التي تتميز بها الشخصية القدوة (كالتأثير، الإبداع، القوة، القيادة، الكاريزما، الصدق حسن الخلق وغيرها...الخ).

أولا– عوامل بناء الشخصية:

يمكن توضيح العوامل الرئيسية التي تسهم في بناء الشخصية فيما يلي:

1– الوراثة والنضج: تتأثر الشخصية بقدرات الطفل وقابلياته التي منحتها له الوراثة، فالأطفال لا يقفون على قدم المساواة مع بعضهم البعض فيما يتصل بنموهم وتطورهم، حيث قد يولد أحدهم أذكى من غيره وذلك بسبب ما ورثه من دقة الحواس وسلامة الجهاز العصبي، إن هذه القدرات الموروثة تنمو مع الفرد وتتطور معه نتيجة للخبرات التي يتعرض لها.

وتكاد تتفق جميع نظريات الشخصية على أن حقيقة هذه الطبيعة الموروثة وطبيعة عملها هما في الواقع موضع جدال، ويكمن الاختلاف الرئيسي بين نظريات الشخصية في التأكيد النسبي الذي يعطي لهذه الطبيعة، فبعض وجهات النظر تعطي وزنا كبيرا للمعطيات البيولوجية ودورها في تشكيل الشخصية والتوافق، على حين يغفل بعضها الآخر عن عمد القوى البيولوجية ويؤكد دور الخبرة والبناء الاجتماعي.

ومن الذين يؤمنون بدور العوامل البيولوجية في تشكيل الشخصية فرويد، فقد نظر إلى الثقافة أساسا باعتبارها الشيء الذي يكشف عن الطبيعة البيولوجية للإنسان، ويؤكد على أن التشابه بين الثقافات على الأقل في مظاهرها الأساسية أكثر من الاختلاف فيما بينها، وهذا يجعل الفروق بين الثقافات تافهة، وهو ينظر أيضا إلى الأنظمة الاجتماعية ذاتها على أنها نتاج هذه العوامل البيولوجية.[1]

لقد كان منشأ الاهتمام بموضوع الوراثة هو وجود تنوع كبير في السمات الجسمية والنفسية داخل أي نوع من الأنواع، كالإنسان مثلا إذا أخذنا بيئة متشابهة، ولما كان هناك تشابه بين كثير من سمات الأبناء وسمات الآباء والأجداد، فمن المعقول افتراض أن مثل هذه السمات قد انتقلت من جيل إلى آخر، ولبيان دور الوراثة في الشخصية مثلا ودراسة الخصائص الشخصية لبعض أفراده فإننا نجد أن بعض السمات تكون أكثر تأثرا بالعوامل الوراثية من بعضها الآخر، ويكون دور الوراثة في السمات الجسمية الخالصة أكبر منه في السمات النفسية والمقصودة بالسمات أو العوامل الجسمية تلك التي تتعلق بالنمو الجسمي العام والحالة الصحية العامة مثل النمو الجسمي العام الطبيعي والصحة العامة، والمقاومة ضد الأمراض، أما الصفة الخاصة، فهي أن يكون الفرد مميزا من ناحية جسمية خاصة كالطول أو القصر، أو الثقل في الوزن، أو بعض العاهات الجسمية أو نقص معيّن في أي ناحية جسمية داخلية أو خارجية.

[1] - جودة بني جابر: **علم النفس الاجتماعي**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط2، الأردن، 2011، ص.ص، 220.219.

وقد قدمت العديد من الدراسات حول دور الوراثة في كثير من السمات الإنسانية، وكان الذكاء هو أكثر هذه السمات السيكولوجية خضوعا للدراسة، وربما كان السبب هو أهميته الكبيرة في التكيف البشري كما أن من الممكن قياسه بدرجة معقولة من الثبات، وأشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن الضعف العقلي يحدث نتيجة عيوب موروثة وأشارت الدراسات أيضا إلى أن التوائم المتماثلة ذات الوراثة المتماثلة أكثر تشابها في سمة ما من التوائم الأخوية التي ليست متماثلة في الوراثة، ويمكن اعتبار ذلك دليلا قويا على إسهامات الوراثة هذه السمة، ويميل علماء النفس إلى تأكيد الاتجاه البيولوجي بالنسبة للأمراض العقلية الخطيرة كالفصام، بينما يرفضها هؤلاء الذين يدينون بوجهة النظر السيكولوجية الاجتماعية.[1]

2- العوامل الاجتماعية: لا يمكن أن ننكر دور العوامل البيولوجية في تحديد وتكوين شخصية الأفراد، كما لا يمكننا أن نغفل دور العوامل الوراثية والأجهزة والتركيبات الغددية والكيميائية ودورها في تحديد الخصائص الجسدية والمزاجية وكذا العقلية للأفراد، ولكن باعتبار الشخصية شيء ينمو ويتطور، فشخصية الفرد غير ثابتة بل تتغير بفعل الخبرات والقيم والتربية التي يتلقاها من طرف مؤسسات التنشئة الاجتماعية، فالفرد ابن بيئته كما يقال.

و يقصد بالعوامل الاجتماعية تلك العوامل التي تتوقف على البيئة التي يعيش فيها الفرد وتشمل ما يلي:

أ- العوامل الاجتماعية داخل البيت: ويمكن أن نميز أربعة عوامل في هذه المجموعة وهي كالآتي:

- ✓ **الحالة الاقتصادية للأسرة:** وتعتبر الحالة من هذا الجانب طبيعية إذا كان مستوى الأسرة الاقتصادي فوق خط الحاجة والعوز، بحيث تكون مواردها كافية لسد حاجاتها الأساسية من غداء وكساء ومأوى ورعاية صحية وتعليم.
- ✓ **الظرف المنزلي الطبيعي:** وهو أن تكون الأسرة مكونة من أب وأم وأولادهما المنجبين من زواجهما، ويعيشون جميعا في بيت واحد، وفي حالة اختلال هذا الوضع لسبب من الأسباب اعتبرت الظروف غير طبيعية، كأن يشرف على الأطفال زوجة الأب أو زوج الأم أو أحد الأقرباء، أو يعيشون في دار للحضانة.
- ✓ **المعاملة العائلية:** وهي الطريقة التي يسلكها الوالدان في المنزل في معاملة أبنائهما، فقد يكون أسلوبا يتسم بالتسامح والتساهل، أو يتميز بالعنف والتعنت، أو جامعا بين الاثنين بطريقة متناقضة.

[1] - المرجع نفسه، ص220.

- ✓ **صلاحية المنزل للتربية:** إذ أن العائلة غير الصالحة والمصابة بنوع من الانحراف الأخلاقي، أو الشذوذ السلوكي، لا تصلح لأن تكون في موقع التصدي لتربية الأطفال، فالأم أو الأب أو كلاهما في حالة خروجهما على المبادئ الأخلاقية يسببون للأطفال انحرافا مماثلا في الغالب.[1]

ب– العوامل الاجتماعية خارج البيت: أما المجموعة الثانية من العوامل الاجتماعية فهي ما تتعلق بظروف نشاط الفرد خارج البيت وهي:

- ✓ **أحوال العمل:** وملاءمته لميول الفرد، إذ أن العمل غير المناسب الذي لا يلائم مواهب الناشئ وميوله قد يجره إلى الانحراف أو إلى التمرد، وقد ينعكس على شخصيته فتبرز عليها علامات عدم التوافق.
- ✓ **الطريقة التي يقضي بها أوقات فراغه،** من نشاط رياضي أو هوايات علمية أو فنية أو أدبية لها علاقة وثيقة في تكوين شخصيته، وإضفاء صفة الاتزان أو الضعف عليها.
- ✓ **نوع الأقران والأصدقاء،** الذين يصاحبون الفرد في أوقات فراغه، ونشاطاته الترويحية، له أثر واضح على توجيه ميول الفرد وتعزيز اتجاهاته.[2]

وهناك عوامل اجتماعية أخرى تؤثر في عملية بناء شخصية الفرد يمكن أن نلخصها فيما يأتي:

– **إن كل موقف سلوكي هو بالنسبة للإنسان موقف اجتماعي** في حقيقته سواء كان هذا الإنسان فردا أو يعيش مع جماعة من الناس، فعندما يتواجد الإنسان مع شخص آخر، فإن وجود هذا الآخر يكون له تأثير قوي على كيفية سلوكه واستجابته، ولكن حتى عندما يستجيب الإنسان بمفرده فإن استجابات الآخرين لما يقوم به من سلوك أو يفكر فيه، يمكن تصورها أو تذكرها، ويكون لهذا أيضا تأثير ملحوظ عليه.

– **إن كل شخص يمر خلال مراحل نموه ومنذ اللحظات الأولى للحياة، بعدد من الخبرات مع الآخرين،** وهذه الخبرات تؤثر في بناء الشخصية النامية التي تحكم بدورها سلوكه الاجتماعي.

– **تؤثر المواقف الاجتماعية على كل وظيفة سيكولوجية بشرية،** فهي تؤثر فيما يتعلمه وكيف يتعلمه، كيف ندرك ونحكم على البيئة والأحداث التي مر فيها، وفي اللغة التي نصف ونصور الأحداث عن طريقها، وفي دوافعنا والطريقة التي بها نتوافق ومطالب الحياة، ومشاعرنا اتجاه الآخرين والطريقة التي نخبر بها الاستجابات الانفعالية ونعبر عنها.

– **إن أسلوب الحياة والقيم التي تستند إليها الحياة تختلف باختلاف الطبقات الاجتماعية،** إن اختلاف الطبقة الاجتماعية تخلق حواجز قوية نوعا ما في التفاعل الاجتماعي بين أعضاء كل طبقة، ومثل هذه الحواجز ذات أهمية

[1] - سعد رياض: مرجع سابق، ص.ص، 71.70
[2]- المرجع نفسه، ص71 .

اجتماعية ونفسية كبيرة، فالطبقة الاجتماعية لا تؤثر فقط في التفاعل الاجتماعي بين الأشخاص بعضهم بعضا، بل وتؤثر أيضا تأثيرا قويا في مثل هذه الخصائص المتصلة بالشخصية كالدوافع والقيم وأساليب الحياة والطرق التي يرى بها الناس أنفسهم، عن طريق خبرة الحياة التي تحدثها وأسلوب تربية الآباء لأبنائهم.

- **إن لنمط السلطة الوالدية أهمية في بناء شخصية الفرد**، ذلك أن استجابة الطفل للأب التسلطي(الأوتوقراطي) إما أن تكون الخضوع الزائد عن الحد أو النبذ التام للسلطة.[1]

ويضيف **حلمي المليجي** في كتابه **علم نفس الشخصية** عندما يتحدث عن تكامل الشخصية:

ترتبط حياة الفرد وخبراته منذ ميلاده ارتباطا وثيقا بعلاقاته مع غيره من الناس، فلا تكاد تمضي أسابيع على ميلاد الكائن البيولوجي حتى يصير تدريجيا كائنا اجتماعيا يلعب دورا ايجابيا خاصا به بعد أن كان مجرد مستقبل سلبي تحت رحمة الأيدي التي تتلقفه، وهنا يبدو منذ البداية مدى العلاقة الوثيقة بين مظاهر تطور السلوك الاجتماعي وسائر ضروب النمو المختلفة للفرد من جسمية وانفعالية وعقلية (وخاصة اللغة)، فكلما ظهرت وظائف جسمية جديدة كالحواس (من شم وسمع وبصر...الخ)، والحركة (من حبو وزحف إلى مشي) اتسعت رقعة نشاطه الاجتماعي، وزادت فرص تفاعله مع غيره والتعرف على بيئته المباشرة، ويصاحب هذا نمو انفعالي يتجه تدريجيا من تهيج عام نحو أنماط محددة واضحة كالغضب والغيظ والمحبة وغيرها.[2]

وهكذا يزداد تنوع الانفعالات بازدياد النضج حتى تتكون للسلوك الانفعالي صور لا حصر لها، ويكتسب الانفعال وظيفة تعبيرية عن مختلف المشاعر والرغبات، وبالتدريج نتيجة اتساع نطاق خبرات الطفل وتفاعلاته الاجتماعية في محيط البيئة المباشرة نجد وظيفة الانفعال التعبيرية تحل محلها وظيفة تعبيرية أخرى هي اللغة، وبالمثل تنمو سائر الوظائف العقلية الأخرى من تمييز وإدراك وتصور ذهني باتساع الاتصالات الاجتماعية، مما يساعد على إشباع حاجاته ومعالجة أموره اليومية والتكيف مع بيئته والتوافق مع الجماعة التي يعيش فيها.[3]

ويتطور سلوك الفرد ككائن اجتماعي، يتطور مركزه كفرد مستقل بذاته يتميز عن الآخرين، حيث تتميز شخصيته الفريدة في نوعها، حيث تنتظم أسلوبا خاصا في السلوك والتفكير، كما يتبلور في ذهن الفرد مفهوما عن ذاته وفكرته هو عن غيره، وبناء على هذا التصور الذهني لدى الفرد عن محبة الآخرين له أو كرههم له تنشأ كثير من المشكلات الانفعالية والاجتماعية، فتصور الفرد بأنه مقبول أو منبوذ من الجماعة قد يطابق الحقيقة وقد يكون وهما، وهذا بطبيعة الحال يتوقف عن طبيعة إدراك الفرد لمشاعر الغير نحوه، والإدراك قد يكون صوابا أو مشوها، وبالتالي يتحدد موقف

[1] - المرجع نفسه، ص222.
[2] - حلمي المليجي: **علم نفس الشخصية**، دار النهضة العربية، ط1، لبنان، 2001، ص.ص،204.203.
[3]- المرجع نفسه،ص204

الفرد من الآخرين من إقبال أو إعراض، نفور أو عدم اكتراث، ويتلون سلوكه نحوهم من تودد أو اعتداء وتجني ونكوص أو تردد، وباختصار نتيجة لتفاعل الكائن العضوي البيولوجي مع المجتمع تتميز الكتلة السيكولوجية ويتبلور ما نطلق عليه " الأنا " وهو الجانب الشعوري من الشخصية ويمثل الخبرة الشخصية للفرد.[1]

3- العوامل الثقافية:

ترتبط الشخصية ارتباطا وثيقا بالأنماط الثقافية، ومعنى ذلك أن كل نمط ثقافي يمكن أن يؤدي إلى تثبيت سمات معينة في الشخصية، ويبدو هذا واضحا في موقف عدد من المجتمعات من موضوعات هامة، مثل اشتغال المرأة ومدى استقلالها أو طبيعة طاعتها للرجل، وقد يتجاوز مجتمعان فيسمح نمط الثقافة السائد في المجتمع الأول للمرأة أن تعمل وأن تستقل اقتصاديا، ولكنه لا يعطيها حقوقها المدنية المساوية للرجل، بينما يسمح المجتمع الثاني الذي له نمط مختلف من الثقافة بإعطاء تلك الحقوق المدنية للمرأة حتى لو لم تكن عاملة.[2]

وقد عثر علماء الأنثروبولوجيا على ثقافات اتسمت فيها شخصيات الرجال بالسمات الأنثوية كحالة الاستسلام والإذعان والطاعة، فيما اتسمت الإناث بسمات الرجال وتحلين بالسيطرة والنشاط العدواني، فقد وجدت (مرغريت ميد) أن المثل الأعلى للرجل في قبيلة (ارايش) في غينيا الجديدة هو الرجل الوديع الرقيق الطبع المسالم السلبي، كذلك حال المرأة، بحيث يمكن القول بعدم وجدود فوارق بين الجنسين في هذه القبيلة، إن كلا الجنسين ذو طابع أنثوي لين.

أما المثل الأعلى للرجل في قبيلة تجاورها لكن تختلف عنها في الثقافة هي قبيلة (موندر جومر) فهو الرجل الخشن الغليظ العدواني المقاتل المنتقم، وكذلك المرأة فهي تقوم بكل أعمال الرجل ولها مثل صفاته، أما قبيلة (تشامبولي) التي تجاور هاتين القبيلتين فينقلب دور الرجل والمرأة فيها عما هو مألوف في مجتمعنا، حيث تكون المرأة هي العنصر المسيطر الغالب المتصرف في كل الأمور، فهي تصيد السمك وتنسج الشباك وتقوم بالأدوار الشاقة، في حين يتعهد رجال القبيلة بشؤون الأطفال وينصرفون إلى الاهتمام بالرقص، والحفر أو النقش وغيرها مما لا تهتم به المرأة هناك.[3]

---

[1] - المرجع نفسه، ص204.

[2] - محمد عاطف غيث: **دراسات في علم الاجتماع" نظريات وتطبيقات"**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1985، ص.ص،106.105.

[3] - سعد رياض: مرجع سابق، ص.ص، 81.80.

ثانيا: التفسير السسيولوجي للشخصية:

1- ايميل دوركايم:

تعينت معالم المدخل السوسيولوجي لفهم عملية التنشئة الاجتماعية عندما أكد اميل دوركايم على الضمير الجمعي الذي يظهر في شكل تصورات جمعية تتجاوز الأفراد وتلزمهم به، في نفس الوقت، ولهذا نجده يؤكد على التربية الأخلاقية كمحور لعملية التنشئة التي تزود الأفراد بتصورات المجتمع ومعاييره وأنماط سلوكه، وبالتالي توصل الفرد بجماعته التي هو عضو فيها، وعليه يؤكد أن الحياة الأخلاقية تبدأ فقط عندما تبدأ الحياة الجمعية، أو بعبارة أخرى أننا نصير كائنات أخلاقية فقط عند الحد الذي نصير فيه كائنات اجتماعية.[1]

بالنسبة لايميل دوركايم الطفل يولد صفحة بيضاء، على الفطرة، ولأننا لا يمكننا أن ندع الطبيعة توجه ذلك الطفل كيفما تشاء فإن مهمة المجتمع الأساسية هي تنشئة ذلك الطفل التنشئة الصحيحة التي يرتضيها عن طريق مجموعة من المؤسسات التربوية كالأسرة والمدرسة، حيث يقول في هذا الشأن " ومع أن الطبيعة لم تهيئ الطفل أصلا للسير في الطريق المرغوب فيه بحيث كان يمكن أن نكتفي بملاحظته وتوجيه نموه الطبيعي، ومع أنها تركت على عاتقنا عمل كل شيء، فمن الواضح من ناحية أخرى أننا لا نستطيع النجاح في مهمتنا إذا كانت هذه الطبيعة تعمل ضد رغبتنا تماما أو إذا كانت تأبى أن تتكيف بالاتجاه الذي نرى من الضروري أن نوجهها إليه، ونحن لا نستطيع أن نكيف شيئا حسب ما نريد إلا إذا كان من المرونة بحيث يقبل هذا التكيف".[2]

وحسب دروكايم لا يحدث التكيف إلا إذا راعى الاستعدادات العامة للطفل التي يمر من خلالها التأثير التربوي، في الأخير لا يمكن إجبار الطفل على اعتناق مبادئ معينة عن طريق القهر المادي بل عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية التي تبدأ منن خلال الأسرة.

كما يذهب دوركايم إلى أن الطفل في مراحله الأولى يكون مثل المنوم مغناطيسيا، بمعنى يحاكي والديه في كل شيء دون غربلة أو انتقاء للسلوك الصحيح أو السلوك الخاطئ، حيث لا يهتم بما يدور حوله و يعتنق أي فكرة أو فعل يصدر عن الوالدين دون مقاومة، وعن شروط الإيحاء المغناطيسي نجد شرطين أساسيين وهما: " فالشخص المنوم يكون في حالة سلبية تامة، فإرادته مشلولة وذهنه خال كأنه صفحة بيضاء؛ وهو لا يرى و لا يسمع إلا ما يوحيه إليه المنوم ولا يهتم بشيء مما يدور حوله؛ وفي هذه الحالة تستقر الفكرة الموحى بها إليه في شعوره وتسيطر عليه لأنها لا تجد أمامه أية مقاومة، ولا تجد أمامها فكرة أخرى تناضلها، فتصادف ذهنا خاليا فتتمكن فيه، ثم تنزع هذه الفكرة من

---

[1]- فادية عمر الجولاني: **دراسات حول الشخصية العربية**، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، مصر، 1997، ص17.

[2] - ايميل دوركايم: **التربية الأخلاقية**، ترجمة السيد محمد بدوي، المركز القومي للترجمة، ط1، القاهرة، 2015، ص 129

تلقاء ذاتها إلى العمل لأن الفكرة ليست مجرد حالة ذهنية أو نظرية بل إنها تجر دائما في أذيالها بداية النشاط الذي يضمن لها التحقق؛ وإذا ما بدا هذا النشاط فإنه يستمر إذا لم تنشأ حالة مضادة تعرقل سيره، ومع ذلك فلكي يتم حتما الفعل الموحى به، لا يكفي بوجه عام ذلك الشرط الأول، إذ يجب أن يقول المنوَّم: أنا أريد، يجب أن يشعر المنوم ألا محل للرفض إطلاقا وأنه يجب أن يطيع، فإذا ضعف أو دخل في نقاش معه ضاعت كل سيطرته عليه "[1]

فالطفل يوجد بطبيعته في تلك الحالة السلبية التي تتحقق عند الشخص المنوم بوسائل مصطنعة، وإذا لم يكن ذهنه صفحة بيضاء خالصة، فإنه على كل حال فقير في تصوراته وفي ميوله المحددة، فكل فكرة جديدة تدخل في هذا المحيط العقلي الرقيق لا تقابل فيه إلا مقاومة ضئيلة وتنزع على اثر ذلك إلى العمل، وهذا ما يفسر لنا تأثر الطفل السريع بما يراه أمامه من أمثلة وميله نحو المحاكاة، فهو حين يرى عملا يتم أمامه ينتقل سريعا من حالة الإدراك إلى حالة التحقيق الخارجي فينزع توا إلى تقليد ذلك العمل، أما عن الشرط الثاني فإنه يتحقق بطبيعة الحال عن طريق اللهجة الآمرة التي يصوغ فيها المربي تعاليمه، فلكي يفرض إرادته يجب أن تكون تلك الإرادة حازمة، فلكي يفرض إرادته يجب أن تكون تلك الإرادة حازمة، ومما لا شك فيه أن الإيحاء التربوي لا يعتمد على المظاهر الخارجية في تأكيد سلطانه والوصول إلى ما يريد من تأثير إلا في المرحلة الأولى من مراحل التعليم، فعندما يستطيع الطفل أن يفهم بوضوح تبعيته الخلقية بالنسبة لوالديه ومعلميه وحاجته إليهم وتفوقهم الذهني بالقياس إليه، ذلك التفوق الذي اكتسبوه بمشقة وجهد، عندما يتضح كل ذلك للطفل تنتقل الهيبة التي تتعلق بأشخاصهم من وقت لآخر إلى أوامرهم وتزيد من قوة تأثيرها، ولكن كل ذلك لا ينفي أن تكون فكرة الإيحاء هي المصدر الأول لنجاح النشاط التربوي، وتظل هذه الفكرة فترة طويلة عاملا هاما من عوامل ذلك النشاط.[2]

والمجتمع عند دوركايم له قوة أخلاقية على أفراده، وتأكيدا لهذه القوة الأخلاقية أكد دوركايم أن العوامل النفسية لا تعمل على توجيه سلوكنا، كما أنها تعجز عن صنع أفكارنا الشعورية ولذلك أنكر بشدة كل أثر للعوامل الوراثية البيولوجية في تشكيل السلوك الإنساني، إنما العادات والأحكام السابقة، وكل ما يكون الطابع المعنوي، وكل الرواسب المتروكة في حياتنا هي التي تكون سلوكنا ولذلك أنكر دوركايم كل قيمة للدراسات النفسية.[3]

فالتربية الأخلاقية في نظره هي التي تربط الفرد بأهداف وغايات ما بعد الاهتمامات الفردية والهيئة التي تزود الفرد بمقتضيات الحياة الاجتماعية وتدربه عليها في سياق متطلبات مجتمعه تتمثل في الأسرة والمدرسة، ومن ثم قسم مراحل نمو شخصية الطفل إلى مرحلة الأسرة أو الحضانة، والمرحلة الثانية لنمو شخصية الطفل تتحقق في نطاق المدرسة

[1]- المرجع نفسه، ص134

[2] - المرجع نفسه، ص.ص،135.134.

[3] - حسين عبد الحميد أحمد رشوان: **الشخصية دراسة في علم الاجتماع النفسي**، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية، 2006، ص126.

الابتدائية عندما يبدأ الطفل في الخروج من دائرة الأسرة والاستغراق في المحيط الاجتماعي الكبير، وتركيز اميل دوركايم على المرحلة التالية من الطفولة يرجع لارتباط الطفل خلالها بالتعليم القومي، ولقناعته بأهمية المدرسة الكبرى بالنسبة للنمو الأخلاقي لشخصية الطفل، ومع ذلك فهو لا يقلل من أهمية الأسرة ودورها في تنشئة الطفل وتنمية شخصيته، برغم أن القدرات الفكرية للطفل تكون فيها أقل كما هي عليه في المرحلة الثانية من نموه.[1]

وأثناء تمييزه بين التعاون الآلي (أو التعاون عن طريق التشابه) والتعاون العضوي (أو التعاون الناجم عن تقسيم العمل) في كتابه " **في تقسيم العمل** " أكد **دوركايم** على قوة المجتمع وذوبان شخصية الفرد في شخصية المجتمع حيث يقول: " إن في وجدان كل منا على ما قلنا وجدانين: أحدهما مشترك بيننا وبين الرهط كله، وليس هو بالشيء الأصيل في شخصيتنا، بل هو المجتمع الحي والمؤثر فينا، أما الوجدان الثاني فهو على العكس، لا يمثل شيئا آخر غيرنا، في مالنا من خصائص شخصية ومتميزة، أو في ما يجعل من كل منا فردا مستقلا، وبهذا فإن التعاون الذي يشتق من أوجه الشبه يبلغ حده الأعلى عندما يكون الوجدان المشترك مساويا لوجداننا كله، وينطبق عليه في نقاطه كلها، غير أن شخصيتنا الفردية في هذه اللحظة منعدمة تماما، وهي لا تظهر إلا إذا ذاق المجال الذي يشغله المجتمع فينا، فكأن هنالك قوتين متعاكستين، واحدة جاذبة، والأخرى نابذة، ولا يمكنهما أن تكبرا في وقت واحد، في اتجاهين، هما في مثل هذا التعارض، ولئن كان فينا ميل قوي إلى التفكير والعمل بأنفسنا، فإننا لا نملك ميلا قويا إلى التفكير والعمل كالآخرين، ولئن كان مثلنا الأعلى أن ننشئ لكياننا سمة خاصة وشخصية، فلا يسعنا أن نشبه كل الناس، وأكثر من ذلك أنه عندما يفعل هذا التعاون فعله، فإن شخصيتنا تمحى حكما، إذا صح هذا القول، إذ لا نكون ساعتئذ نحن نحن، بل نكون الكائن الجمعي ".[2]

2-نظرية كولي:

قدم شارلز هورتون كولي نظرية شهيرة حاول من خلالها أن يوضح نشأة الذات وتطوّرها خلال عملية التفاعل الاجتماعي بالآخرين أو الغير، فيها يرى أن تطور الذات الاجتماعية أو الشخصية الإنسانية بالمعنى الذي قدمناه من قبل (تكوين الأنا الاجتماعية) يبدأ في الحقيقة منذ مرحلة مبكرة من حياة الفرد، حيث نجد أن الجماعة الأولية ويمثلها الأسرة في هذه المرحلة المبكرة، تمثل مصدرا لخبرات أو تجارب ضرورية لظهور ما أسماه بالتصور الذاتي للطفل ثم يأتي بعد ذلك جماعة الأقران وجماعة المدرسة وغيرها من جماعات ينتمي إليها الفرد بالتدريج لتقدم له في النهاية سياقات اجتماعية إضافية (مواقف للتفاعل الاجتماعي) من خلالها يستطيع الفرد أن يتطور وأن يستمر في هذا

[1]- فادية عمر الجولاني: مرجع سابق، ص.ص، 18.17.
[2]- ايميل دوركايم: **في تقسيم العمل الاجتماعي**، ترجمة حفظ الجمالي، اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع، بيروت،1982، ص 151.

التطور ككائن اجتماعي، ولقد استطاع كولي من خلال ملاحظته لسلوك أطفاله أن يخلص إلى أن هذه الأحداث البشرية وتعبيرات الوجه وغيرها من أنشطة تحيط بالطفل تمثل ظواهر جذابة للطفل في البيئة المحيطة به، وأنّه من خلال تراكم الخبرات التفاعلية يبدأ الطفل في أن يتحسس معنى خاص للكائنات الإنسانية الأخرى، بحيث يستطيع أولا وعلى نحو تدريجي أن يدرك حدود جسده هو، سيحدد نفسه كشيء أو موضوع مختلف عن البيئة الطبيعية من حوله ومتميز عن ما يحيط به من كائنات إنسانية ومما يساعد على هذه العملية ما نستخدمه على مسمع من الطفل من كلمات أو عبارات فكلمة أنا مثلا تشير إلى حد تعبيره إلى الطابع الاجتماعي للتحقق من الذات لأنها تشير وبطريقة أوتوماتيكية إلى وجود ما هو غير الأنا أي تشير إلى الغير كموضع للاعتبار، وما أن يستطيع الطفل أن يميز نفسه عن الآخرين فإنه يدرك تدريجيا أنه موضع أو محل تقييم من جانبهم وأنهم يحكمون على مظهره وسلوكه وفق لبعض قواعد أو مستويات محدّدة، تلك المستويات التي ينبغي على الفرد فهمها جيدا حتى يستطيع أن يشرع في تقييم نفسه كموضوع اجتماعي.[1]

ومن ثم تتحدد ميكانيزمات عملية التنشئة الاجتماعية في ضوء نظرية كولي عن مرآة الذات المتمثلة في المجتمع الذي يمدنا بالمرآة التي تمكننا من ملاحظة رد فعل الآخرين لسلوكنا الخاص، والتي عرضها في مؤلفه " الطبيعة البشرية والنظام الاجتماعي " حيث عرضها على أساس انطواء هذا المفهوم على ثلاثة عناصر أساسية تمثلت في:

- ✓ تخيلنا لما نبدو عليه من مظهر أمام الآخرين
- ✓ وتخيلنا للحكم الذي يصدرونه على مظهرنا
- ✓ ثم نوع من الشعور بالذات

وهو بذلك يذهب إلى أن مفهومنا لذاتنا يسحب من هذا الانعكاس على مرآة المجتمع، فمن خلال رؤيتنا لاتجاهات الآخرين نحو سلوكنا نستطيع تعلم ما إذا كانت لنا جاذبية أم لا، محترمين أم لا، وبملاحظة استجابات الآخرين أو بواسطة تخيلنا لما تكون عليه استجابتهم لسلوكنا يمكننا تقويم ذاتنا وأفعالنا فإذا ما كانت رؤيتنا للتصور على مرآة المجتمع مقبولا يتكرر سلوكنا وندعم ذاتنا، وإذا ما كان هذا التخيل غير مقبول تعقل ذاتنا ويتغير سلوكنا، وعليه فإذا ما اعتقدنا بأن الناس معجبون بنا شعرنا بالفخر والزهو، وإذا ما اعتقدنا بأن الناس يسخرون منا نشعر بالخزي ومن ثم يتغير سلوكنا.[2]

[1]- محمد أحمد بيومي: مرجع سابق، ص.ص، 314.313.
[2]- فادية عمر الجولاني: مرجع سابق، ص.ص، 22.21.

يمثل توحد هذا الجانب من الطبيعة البشرية الذي هو نتاج للسلوك، كما تمثل محاولة ربط هذا الجانب بالعملية الاجتماعية ذاتها تحولا جذريا من المرحلة المبكرة للطبيعة البشرية إلى مرحلة أخرى ذات طابع روحي أو نفسي، وبعبارة كولي نفسه يمثل تخيل الأفراد لبعضهم البعض أكثر حقائق المجتمع توحيدا لأنه يمكننا فهم الطبيعة البشرية فهما دقيقا.

يشير التوحد بوجه عام وفي أقصى حالاته إلى ما يعرف بالتقليد والمحاكاة كعملية يعكس فيها السلوك الفردي، حقيقة أن الفرد قد تمثل بالفعل قيم الآخرين وأفكارهم واتجاهاتهم وعاداتهم، ويعتمد التوحد في حد ذاته على التخيل، أي يستند على القدرة على إدراك- ليس فقط ما يبدو عليه الآخرين أو يسلكونه- بل أيضا القدرة على تطوير صورة مثالية للآخرين تستحق أن تقلد أو تحاكي، وهنا يكمن السر الأساسي الذي يدفع الأطفال إلى التقليد والمحاكاة، فالطفل الذي يقلد الجندي أو يلعب دوره والطفلة التي تقلد الأم أو المدرسة وتلعب دورها يقوم كل منهما على هذا السلوك، توحدا بالشخصيات الهامة أو الهادفة التي يقلدونها، كما أنهما يتوحدان بهذه الشخصيات لأن الأخيرة تستحق في نظرهما درجة أعلى وأكبر من التقدير.[1]

وباختصار يمثل التوحد جزءا من العملية السوية للنمو، كما يمثل من ناحية أخرى كيف تنتقل الثقافة من جيل إلى جيل وبالطبع هناك درجات مختلفة متعددة لهذا التوحد تبدأ بولوع الطفل بأمه وولوع ما تحت العشرين بشخصيات مثالية كالمدرسين أو ممثلي السينما...الخ إلى توحد البالغين بالمهنة التي يستهوونها أو بالمرتب الأساسي الذي ينتمون إليه.

ونعود إلى موقف كولي مرة أخرى فنلاحظ أنه على الرغم من أنه يعلق أهمية خاصة على مرحلة الطفولة المبكرة باعتبارها أخطر وأهم مرحلة لتطور ما اسماه بمرآة الذات إلا أنه ينبغي علينا أن نضع في الاعتبار أن هذه العملية تستمر خلال أو دورات مختلفة من حياة الفرد.[2]

ولقد أقام كولي نظريته ضد فرويد، إذ أنه يرى أن فرويد قد أخفق في فهم وإدراك التطور الاجتماعي للفكر، فالفكر الإنساني لا ينفصم عن العملية الاجتماعية ومن جانب آخر ساير كولي رأي دوركايم بأن المجتمع كل عضوي، وأكد أهمية النظرة العضوية إلى ظواهر المجتمع، فهذه الظواهر مترابطة ترابطا عضويا، وأشار إلى أن علاقة الفرد بالمجتمع علاقة عضوية، بيد انه خالف الاتجاه الاجتماعي الدوركيمي الذي جعل من المجتمع الوحدة الأولى للدراسة، وأنكر التفسير الاجتماعي البحت للسلوك الإنساني، ورأى أنه يجب على عالم الاجتماع ربط سلوك الأشخاص بالأنساق والنظم التي يكونونها، قضية لم يثبتها للعلم – عند كولي – إذ في مقابل النظم الاجتماعية الموجودة في البناء- والتي تتكون من

[1] - المرجع نفسه، ص.ص، 315.316.
[2]- المرجع نفسه، ص.ص، 316.317.

مجموعة أشخاص يحتفظ كل منهم بجزء خاص لنفسه- يوجد الإنسان الكلي ومن ثم لا ينبغي أن يقتصر مجال الدراسة على الفرد وحده أو المجتمع وحده، بل ينبغي أن يكون مجال الدراسة الحقيقي هو الطبيعة الإنسانية التي تجمع المظهر الفردي والمظهر الاجتماعي في آن واحد، فالبيئة الاجتماعية والخواص البيولوجية الوراثية عاملان يتفاعلان سويا ويتحدان معا ليكونا الإنسان الاجتماعي، ويساهمان في نموه، وينكر كولي بشدة إمكانية عزل الفرد عن المجتمع، أو عزل المجتمع عن الفرد، رافضا اعتبار كل منهما ظواهر مستقلة، ويرى أن كل منهما مظهر لحقيقة إنسانية واحدة، فليس للفرد حياة نفسية خالصة لا يشاركه فيها أحد، والدعوة إلى وحدانية الشخصية وفرديتها خاطئة، فالفردية لن تتحقق إلا بقدر أنه عضو في مجتمع- كما يرفض كولي اعتبار المجتمع كلا متميزا عن أفراده ويقرر بمنهج هيجلي أن ما يوجد حقا هو الحقيقة الاجتماعية.[1]

وعلى ذلك فإن كلا من المجتمع والفرد عند كولي باعتبارهما مظهرين للحقيقة الاجتماعية، لا يوجدان إلا في المخيلة، ومن ثم فإن تصورنا عن الآخرين هو أساس معارفنا، والحقيقة الاجتماعية هي الفكرة الشخصية، فدراسة العلاقات بين الأشخاص تظهر أن المجتمع مجموعة من الأفكار الشخصية، وأن الفكرة الشخصية، هي الشخصية الحقيقية، وهذه الأفكار الشخصية هي أساس معارفنا عن الجماعات والنظم، ولن يكون لهذه النظم والجماعات وجود حقيقي إلا إذا تكونت لنا عنها أفكار شخصية، فالمجتمع هو مجموعة أفكار شخصية متصورة توجد في عقول الأفراد نتيجة التفاعل الاجتماعي وبتأثير التفاعل المتبادل للأفكار، وتتخذ هذه الأفكار الشخصية صورا متماثلة مفروضة في جميع الأذهان، وتنشأ الأفكار عن الغير نتيجة الاتصال بهم والتفاعل معهم، والشخص لا يوجد إلا في مواجهة شخص آخر، ويؤثر تأثيرا مباشرا على تفكيره، ومن ثم يدركه كفكرة، واستنادا إلى هذه الفكرة عن الشخص وهذه الأفكار عن الأشخاص هي الواقع الاجتماعي المباشر، وهي الحقائق الصلبة في المجتمع، وتسعى مباشرة في سبيل تحقيق أنماط حياة الآخرين، والشخص الاجتماعي المباشر في البداية حقيقة في الذهن، ولا ينفصل أبدا عن الكل الاجتماعي الذي تكونه الأفكار الشخصية.[2]

3-جورج هربرت ميد:

من أشهر من تناول موضوع الذات ونموّها، جورج هربرت ميد وكان هذا ينظر إلى المجتمع كمساحة للتفاعل والاتصال، يتبادل الناس فيها الاتجاهات والخبرات والمعرفة ومختلف المعاني، يتفق **ميد** مع **كولي** في أن الذات لا تولد

[1]- محمد سعيد فرح: مرجع سابق، ص.ص،82.81.
[2] - المرجع نفسه، ص84.

مع الإنسان، وإنّما تتشكل وتنمو نتيجة الخبرات والنشاطات الاجتماعية وتأويلها، لذلك لا يدرس الإنسان إلا في محيطه الاجتماعي، ولهذا يفترض لقيام الذات ونموّها وجود الجماعة والبيئة الاجتماعية، وذلك للأسباب التالية:

- ✓ **أن التفاعل الاجتماعي كضرورة يسبق وجود اللغة**، والوعي بالذات، فالناس مضطرون للاجتماع لجمع الطعام والإنجاب، وبهذا فالاجتماع الإنساني ضرورة أولية.
- ✓ **يفرز التجمع ضرورة الاتصال**، وقد يكون قد بدأ بالإيماءات والإشارات الحركية، كخطوة سابقة لقيام اللغة، حتى في حالة الطفل لا يستطيع الوالدان مخاطبته، فيلجآن إلى التعابير الجسدية والأصوات، ثم ينتقلان إلى التعابير اللغوية.
- ✓ **بقيام اللغة كوسيلة اتصال وتفاعل**، يتم قيام الذات والعقل ونموهما، فاللغة تتيح للإنسان التعبير عن المعاني، وليس من الضروري عندها أن نقوم بفعل أو حركة لتوصيل المعنى، وإنما يكفي التعبير عنه لغويا، فباللغة يمكن الدخول في عمليات اتصال معقدة وهادفة.[1]

إن مفهوم الذات يساعد في دراسة علاقة الفرد بالمجتمع وثقافته، ولأن كل إنسان يفهم ويأول أفعاله وأفعال الآخرين بطريقته، فإن كلا منا يتشكل على هيئة مميزة نسبيا، له صفاته الخاصة، في الوقت الذي تعمل فيه الجماعات على توجيه الفرد وضبط وتنميط سلوكه بما يتفق وثقافتها، هذا الأثر الاجتماعي الثقافي ينظم الفرد مع غيره في أنماط مشتركة، ويمكن لأفراد الجماعة عندها توقع الاستجابة والتنبؤ بها، والنتيجة تفرد نسبي من جهة، وتماثل مع الآخرين في الجماعة من جهة أخرى.[2]

هذه العلاقة تظهر في تمييز ميد لوجهين للذات يطلق على الأول أل (الأنا) (**I**) وعلى الثاني (**Me**) (الذات المنفعلة) وتمثل الذات المنفعلة الوجه الاجتماعي للذات، والذي تتشكل نتيجة المؤثرات الاجتماعية الثقافية، أما الوجه الأول، فيمثل النزعات الفردية دون اعتبار للآخر، أو لما هو متوقع اجتماعيا، أن قدرة الإنسان على تأويل الرموز بما يتناسب مع رؤاه، وما يعكس فرديته يشير إلى جانب الأنا، كأن تقول رأيك، دون اعتبار للآخرين، أو القول أني بحاجة إلى فنجان قهوة قبل الذهاب، وجميعها تمثل الجانب الفردي بينما تمثل الذات المنفعلة الاجتماعية أخذ الآخر بعين الاعتبار، فيوجه الإنسان فعله بحيث لا يسبب حرجا للآخر يمكن القول أن نوعا من التناقض قد

[1] - ابراهيم عيسى عثمان: **مقدمة في علم الاجتماع**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط2، عمان، الأردن، 2009، ص 199.
[2]- المرجع نفسه، ص 200.

ينشأ بين الوجهين للذات، وإن كان الإنسان في المجتمعات التقليدية ميالا إلى ترجيح ما هو اجتماعي، في حين تظهر الأنا بشكل أوضح في المجتمعات الصناعية الحديثة.[1]

وقد بنى جورج هربرت ميد نظريته على النحو التالي:

أ- الطابع الاجتماعي للعقل: يذهب جورج هربرت ميد إلى القول بأن العقل والذات ينبثقان عن تجربة الفرد أو خبرته في النظام الاجتماعي، فالعقل الإنساني ينشأ في العملية الاجتماعية عندما تدخل هذه العملية في تجربة أو خبرة الأفراد المتضمنين في هذه العملية، وعندما يحدث ذلك يصبح الفرد واعيا بذاته أي يصير له عقلا واعيا.

ومن خلال هذه العملية يصبح الفرد شخصا اجتماعيا، أي يكتسب الطابع الاجتماعي عندما يكتسب القدرة على الاستجابة لتلك القدرة التي يطلق عليها اسم العقل.

ويرى ميد أن عمليات اكتساب العقل والذات يحدثان في وقت واحد، ومن ثم فإنه يجب أن ننظر إلى كل من العقل والذات على أنهما أجزاء متداخلة ومتساندة في نسق كلي واحد.[2]

ب- نشأة الذات وتكوينها: ويرى ميد أن الذات شأنها شأن العقل، ترجع في نشأتها الأولى إلى الاتصال والتفاعل الذي يحدث بين الأفراد، فمن خلال التفاعل الاجتماعي يستطيع الفرد أن يحدد ذاته، وهذه الخبرات التفاعلية تشبه أحاديث الإيماءات بين الحيوانات، حيث تبدأ العملية بتفاعل الطفل حديث الولادة مع أبويه وبخاصة تفاعله مع أمه، وفيها يكون صراخ الطفل ومختلف مظاهر سلوكه بمثابة مصدر للإثارة.

وفي هذه الحال يحاول الطفل أن ينقل معنى معينا لمعنى الجوع أو الشعور بالبرد أو الابتلال، وعلى ذلك فإن الأم تستجيب لهذه المثيرات بإرضاعه،أو بتدفئته، أو تغيير ملابسه، وغير ذلك من وسائل الراحة، وهنا يستطيع الطفل أن يميز بين صرخة ألم الأم، أو صرخة الجوع وغيرها من صرخات يصدرها الطفل.

ومع اتساع نطاق الاتصال يبدأ الطفل في أن يتعلم كيف يوقع الأم أو يثير فيها السلوك الملائم والمناسب باستخدام أنواع معينة من الصرخات أو الأصوات، وبعبارة أخرى يتعلم الطفل كيف يثير الأم، وكيف يستجيب لها بعدد متنوع من الطرق أو الوسائل النمطية.[3]

ج- تطور الذات ونظرية اللعبة: تنشأ الذات وتتطور على حد تعبير ميد من خلال تمثيل دور الغير وتبدأ هذه العملية بادئ ذي بدء بتمثيل دور الوالدين والأقارب المحيطين وتتسع بعد ذلك بالتدريج لتشمل أدوار عدد متزايد وباستمرار من الأشخاص رفاق اللعب، المدرسين، الأصدقاء، زملاء العمل...الخ، ومن خلال هذه العملية يستطيع

---

[1]- المرجع نفسه، ص200.

[2] - حسين عبد الحميد أحمد رشوان، **الشخصية دراسة في علم الاجتماع النفسي**، مرجع سابق، ص.ص، 133.132

[3] - المرجع نفسه، ص133.

الشخص أن يقف على اتجاهات الغير نحوه، لذلك كان يمثل الدور لهذا المعنى يختلف تماما عن أداء الدور الذي يشير إلى الانجاز أو التحقيق الفعلي والواقعي لتوقعات الدور إلى جانب تمثيل الدور والأداء الفعلي للدور يستخدم ميد مفهوما آخر وهو الانغماس في الدور ليفرق ميد بين المفهومات الثلاثة بالإشارة إلى مواقف اللعب عند الأطفال، فالانغماس في الدور يشير إلى نشاط الطفل عندما يتظاهر أن بائع لبن مثلا، هنا يفكر الطفل ويتحدث ويقوم بدور بائع اللبن ولكنه أي الطفل في نفس الوقت لا يستطيع أن يقوم بأداء فعلي لدور البائع لا يشغل هذا الدور فعلا في حياة الواقع ولكنه يستطيع فقط عندما ينغمس في هذا الدور أن يتعلم تمثل الدور وأدائه الفعلي بطريقة خيالية مازحة.[1]

د– الأنا الفردية والأنا الاجتماعية: على الرغم مما ذهب إليه ميد من أن الذات تتطور (بكل معنى للكلمة) فقط من خلال عكسها لتوقعات الآخرين، إلا أنه يعترف في نفس الوقت بالجانب الإبداعي والتلقائي من الذات، وهو في ذلك يميز بين جانبين من الشخصية الأنا الفردية والأنا الاجتماعية، أما الأنا الفردية فتشتمل على كل ما هو شخصي وغريزي ومنفرد من أمور ترتبط بالفرد تمكنه من أن يكون مبدعا أو غير متطابق مع الآخرين، أما الذات الاجتماعية فهي كل انعكاس يمكن التنبؤ به للجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد وهي محصلة عملية التنشئة الاجتماعية، وجدير بالذكر أن جانبي الأنا (الفردية والاجتماعية) يكمل بعضهما البعض، فالأنا الفردية وحدها وبدون الأنا الاجتماعية لا يمكن التنبؤ بالسلوك الاجتماعي، بل يصبح النشاط الجمعي المنظم أمرا مستحيلا، وبالأنا الاجتماعية وحدها بعيدا عن الأنا الفردية ما كان من الممكن أن يوجد الفن أو تنجز المخترعات أو يحدث التغيير الاجتماعي.[2]

ثالثا–التفسير النفسي للشخصية:

1– نظرية السمات:

يعرّف أصحاب هذه النظرية **السمة** على أنّها استعداد ديناميكي أو ميل إلى نوع معيّن من السّلوك يبدو أثره واضحا في عدد كبير من المواقف المختلفة المتنوّعة، والسمة عندهم هي صفة نسبيا تظهر في صور مختلفة من السّلوك تبعا لاختلاف وجهة نظر الشخص إلى المواقف الخارجية.

[1]- محمد أحمد بيومي: مرجع سابق،ص.ص،320،319.
[2] - المرجع نفسه، ص321.

ويشير علماء النفس المهتمين بموضوع الشخصية والسمات إلى أن الشخصية تتألّف من سمات عامة ثابتة ثباتا مطلقا، أي تتكوّن من استعدادات داخلية عامة مستقلة عن المواقف الخارجية، فالمخلص حسب اعتقادهم مخلص في كل المواقف.[1]

وذهب فريق آخر منهم بالقول: " إن السمات هي صفات ثابتة لاصقة بالشخص وكأنّها بصمات أصابعه، غير أن فريقا آخر من أتباع السلوكية ذهب عكس ذلك، حيث قال : " إن الشخصية لا تتكوّن من سمات عامّة ثابتة ثباتا مطلقا أو ثباتا نسبيا، بل من مجموعة من السمات تتوقف على نوع الموقف، أي أن سلوك الشخص مقيّد بالموقف الذي يكون فيه لا بالسمات العامة الثابتة لديه، وأكّد هذا الفريق رأيه بالاستناد إلى الدّراسة التي قام بها " هارتشورن " و " ماي " على عيّنة من الأطفال بلغ عددهم ثمانية آلاف طفل من مختلف شرائح المجتمع الأمريكي لقياس السمات الخلقية لديهم، كالأمانة والتعاون.

فتوصّلا إلى أنّ الطفل قد يغش في اللّعب ولا يغش في الامتحان وقد يكذب على معلّمه ولا يكذب على صديق له... فاستخلصا من هذه الدّراسة ، أنّه ليس هناك طفل أمين وطفل آخر غير أمين.[2]

ولقد اعتبر علماء النّفس، ومنهم كاتل، السمات السلوكية- أي تلك التي تكون على مستوى الفعل أو السلوك الظاهري " بالسمات السطحية " يقابلها في الطرف الآخر خصائص عميقة لا يمكن ملاحظتها كالدّوافع الكامنة والتي يطلق عليها " السمات الدّاخلية " أو الأساسية ، وهذه السمات الأساسية هي المصادر الأولية التي تتفرّع عنها السمات السطحية، فهي العناصر الأساسية التي تعبّر عن المكوّنات الأساسية للشّخصية.[3]

ويمكن تصنيف السمات أيضا وفقا لمحتواها، ويستند هذا التّصنيف إلى نوع الخصائص السلوكية التي تنضوي تحت كل سمة، فهناك سمات القدرة كالذكاء العام مثلا، والسمات الدّيناميكية التي تختص بالأنماط الدّافعية الدّاخلية والخصائص المنتظمة للشخصية، والسمات المزاجية، وهي تختص بالطريق التي يعمل بها الفرد في نطاق قدراته ودوافعه.

وفي ضوء هذا التّحديد، يمكن أن تجمع خصائص السمة على أساس صفاتها التي تميل إلى أن تتواجد مع بعضها في نفس الفرد، ويستخدم الباحثون لتحديد أبعاد الشخصية عددا من الطرق منه طريقة التّحليل العاملي التي تحاول فهم الشخصية وذلك بالكشف عن أقل عدد من السمات البسيطة أو العوامل الأساسية التي تتألّف منها شخصية الفرد.

---

[1]- عبد الرحمن الوافي: **مدخل إلى علم النفس**، دار هومة، ط1، الجزائر 2006، ص191.
[2]- المرجع نفسه، ص191.
[3] - عصام عثمان: **تحليل وبناء الشخصية**، الدار الجامعية، مصر، دس، ص.ص،43.42.

ويقوم التحليل العاملي على مفهوم الارتباط ، فقد ترتبط سمة معينة ارتباطا ايجابيا مع سمة أخرى، وهذا الترابط يعبر عنه بمفهوم معامل الارتباط، وذلك لمعرفة مدى تداخل السمات أو استقلالها.[1]

أ– تصنيف ألبورت للسمات:

قبل التطرق لموضوع السمات نجد أن ألبورت خصص جزءا كبيرا من أعماله لتطور الشخصية، حيث اهتم بالأنا (التي أطلق عليها المرحلة الأولية) والطريقة التي يطور من خلالها الفرد شخصيته من عدة ميادين خصص في ذلك سبعة ميادين، الميدان الأول يتعلق بالطفولة الأولى، في هذه المرحلة الأطفال ليس لديهم أنا، لأنهم غير قادرين على تمييز الآخرين، يكونون واعون عندما تكون لديهم ردود فعل اتجاه الأشياء والأشخاص لكن ليس لديهم وعي حقيقي للشخص، عندما يشعرون بالألم لا يكونون واعين بأنهم هم المعنيون بالألم.

الميدان الثاني (**الأنا الجسدي**) الذي يبدأ من الشهر السادس عندما تبدأ الأعضاء الحسية بالعمل، الميدان الثالث (تعريف ذاتي) تبدأ من العام الثاني عندما الأنظمة الرقمية تحمل أشكال معينة، أما الميدان الرابع يبدأ من العام الثالث عندما يطلب الطفل بشدة أن تتركه يفعل ما يريد.

الميدان الخامس (**توسع الأنا وصورة الآخر**) تظهر بين الرابعة و ستة سنوات يكون فيها الطفل ذاتي المركز، يمتلك فيها وجهة نظر على البيئة (المنزل، الأصدقاء، المدرسة) في هذا الميدان يبدأ الأطفال أيضا يمتلكون طموحات وتطلعات تبعا للتعليقات التي يتقونها من طرف أشخاص آخرين.

الميدان السادس (**العقلانية**) تأتي بين السادسة والثانية عشر سنة، هي بداية الواقعية، وأخيرا الميدان السابع (المجهود) والتي تأتي من خلال مرحلة المراهقة يستوعب فيها الأفراد أن النجاح يتبع تهيئة من طرفهم وتثبيت أهداف معينة.[2]

لا بد من الإشارة لأهم الفروض التي يقوم على أساسها تصوّر **ألبورت** لبناء الشخصية والتي تميز نظريته على وجه الخصوص وهي كالآتي:

- ✓ يتسم السلوك الفردي الإنساني بالتفرّد والتعقيد، وبالرغم من ذلك التعقيد المحيّر للفرد، فإن الخصال الرئيسية التي طبيعته تكشف عما يكمن وراءه من اتساق أو وحدة.
- ✓ التأكيد على أن المحددات الشعورية تمثل أهمية بالغة بالنسبة للفرد السوي على الأقل.

[1]- المرجع نفسه، ص43.

[2] -Michele Hansenne : **psychologie de la personnalit**é , de boeck, 3e edition, bruxelle, 2007,p .p,182 .183 .

- ✓ أن هناك انفصالا بين السوي والشاذ وبين الطفل والراشد، وبين الإنسان والحيوان، وذلك على أساس أن كل نظرية من نظريات الشخصية تكون مناسبة لتفسير بعض أشكال السلوك الخاصة ببعض الأشخاص دون غيرهم.
- ✓ إن الفرد نتاج للحاضر أكثر منه نتاجا للماضي، ويعني ذلك ضرورة التحرر من قيود الاهتمام الذي لا لزوم له بتاريخ الكائن، والاهتمام بالسلوك من حيث اتساقه الداخلي على أساس أنّه محدّد بعوامل راهنة.
- ✓ الاهتمام بتطبيق المنهج العلمي والنتائج السيكولوجية في موقف حياة عملية بدلا من التقوقع داخل المعامل السيكولوجية، حتى ندرس الظواهر السيكولوجية بكفاءة.[1]

ومن أنواع السمات عند البورت نجد:

–السمات العامة والخاصة: يتشابه الإنسان– دونما ريب– مع بقية الآدميين في جوانب معينة هي السمات العامة أو المشتركة، ولكنه — في الوقت ذاته– لا يشبه أي واحد منهم في جوانب أخرى هي السمات الخاصة أو الفريدة، والسمات العامة هي السمات المشتركة أو الشائعة بين عدد كبير من الأفراد في حضارة معينة أو في حضارات كثيرة، وقد تشيع بين الآدميين على وجه العموم، ومثالها في المجال المعرفي الذكاء الذي يوجد — بدرجات — لدى جميع الآدميين، أما السمات المشتركة للشخصية فمثالها السيطرة والانطواء والاتزان الوجداني والاجتماعي وغيرها كثير، وللسمات المشتركة الشكل ذاته لدى كل شخص أي أنها توجد لدى الجميع ولكن بدرجات متفاوتة، فالفارق كمي وليس كيفيا.

ويورد " **ألبورت** " وهو من تدعى نظريته التعريف التالي: " السمة المشتركة فئة تصنف فيها أشكال السلوك المتكافئة وظيفيا لدى المجموع العام من الناس، وبالرغم من تأثرها باعتبارات اسمية مصطنعة فإن السمة المشتركة تعكس — إلى حد ما — الاستعدادات الحقيقية والتي يمكن مقارنتها لدى كثير من الشخصيات، ونتيجة للطبيعة البشرية العامة والثقافة المشتركة فإنها تنمي أساليب متشابهة من توافقهم مع بيئاتهم ولكن بدرجات مختلفة ".[2]

السمة **المشتركة** هي مضمون أو مفهوم افتراضي يسمح لنا بمقارنة داخل ثقافة معينة، وعلى الرغم من أنه لا يوجد شخصان يمكن أن يقال عنهما أنهما لا يملكان سمات متطابقة، فنحن يمكن أن نكتشف بعد جهد، سمات تسمح لنا بمقارنة الاستعدادات التي اعتدنا عليها، فالناس العاديون في أي ثقافة يميلون إلى تطوير أساليب متشابهة أو خطوطا من التوافق، ففي مجتمع تنافسي كالولايات المتحدة معظم الأفراد يطوّرون مستوى من الإصرار أو المثابرة التي يمكن

[1]- معمر نواف الهوارنة: **الشخصية وانحرافاتها**، دار الإعصار العلمي، ط1، عمان، الأردن، 2016، ص.ص،40.39.
[2] - أحمد محمد عبد الخالق: **الأبعاد الأساسية للشخصية**، تقديم ، ه.ج. أيزنك، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2011، ص،ص،71،69.

مقارنتها مع مستوى المثابرة لدى الآخرين، من أجل تكوين سمات مشتركة وظف ألبورت طرقا علمية تقليدية واختبارات نفسية تقيس الخصائص النفسية من خلال استبيانات وأساليب إحصائية، فلكي نعرف ما إذا كان الشخص عدوانيا أم لا علينا معرفة تكرار ومدى كثافة السلوكيات العدوانية، فنحن نسأل دائما كيف يظهر السلوك العدواني وكيف يطبق في مختلف الأوضاع والظروف، ما مدى قوّة ردود الفعل لهذه التصرفات العدوانية.[1]

–السمات الخاصة الفردية: هي تلك التي تخص فردا بحيث لا يمكن أن نصف آخر بنفس الطريقة وهي إما قدرات أو سمات دينامية، وكل سمة للفرد تعتبر سمة فريدة في قوتها واتجاهها ومجالها عن السمات الأخرى المتشابهة الموجودة لدى الأفراد الآخرين.[2]

ولقد شعر **ألبورت** فيما بعد، بعد أن تطورت نظريته أن استخدام نفس المصطلح لوصف الخصائص الجماعية والخصائص الفردية أدى إلى الخلط، ولذلك فقد احتفظ بالمصطلح سمات مشتركة ليصف بها خصائص الجماعات وغير المصطلح سمة فردية ليصبح الاستعداد الشخصي، أما وقد قرر دراسة الاستعدادات الشخصية فإنه قد بدا واضحا أنه ليس لجميع الاستعدادات الشخصية نفس التأثير عل الشخصية، ولذلك فقد ميز بين الاستعدادات الأصلية، الاستعدادات المركزية والاستعدادات الثانوية.[3]

- ✓ **السمات الأساسية**: وهي تلك السمة السائدة في سلوك الفرد والتي يتأثر بها كل سلوك يصدر عنه، مثال ذلك وجود ميل متطرف عند فرد ما نحو القوة، المتعة، العدل، بحيث نجد أن كل ما يصدر عن الفرد من سلوكيات مصبوغ بهذا الميل، هذا النوع من السمات قليل، كما أن الأفراد الذين يتسمون بهذا النوع من السمات قلة، من الأمثلة عليها هو أن نصف شخصا أنه ميكيافيلي أو دونجوان أو سلمي.
- ✓ **السمات المركزية**: وهي من بين أكثر السمات تميزا لشخصية الفرد، وهي أكثر من خمس إلى عشر سمات يمكن أن تصف بها شخص ما، فكل فرد منا يتسم سلوكه بخمس إلى عشر سمات مركزية تعكس أسلوبه المميز في السلوك والتعامل مع الآخرين والاستجابة للمواقف المختلفة، ومن الصفات المركزية التي كثيرا ما تتكرر لدى الأفراد هي الخجل، الدفء، المنافسة والسلبية.
- ✓ **السمات الثانوية**: إن السمات (حسب علماء النفس) تمثل العناصر أو المكونات الأساسية في الشخصية، وهي سمات مركزة خاصة تظهر في مواقف معينة دون غيرها، وهي أقل أهمية بالنسبة لجوهر الشخصية، ويمكن للفرد أن يملك عددا كبيرا من هذه السمات، مثال ذلك أن يتسم فرد ما بالسيطرة والعدوانية في البيت أثناء

---

[1] - باربارا انجلر: **مدخل إلى نظريات الشخصية**، ترجمة فهد بن علي دليم، دار الحارث للنشر والتوزيع، الطائف، 1991، ص.ص، 225.224

[2]- أحمد عبد اللطيف أبو أسعد **علم نفس الشخصية**، عالم الكتاب الحديث، ط1، الأردن، 2010،، ص62.

[3]- جابر عبد الحميد جابر: مرجع سابق، ص262.

ممارسته لدوره كأب، ويتسم بالامتثال في تعامله مع رؤسائه في العمل، كما يمكن أن تندرج التفضيلات والعادات ضمن هذا النوع من السمات، مثال ذلك عادات الفرد في الطعام والشراب والعادات التي يميل إلى ممارستها.[1]

أ–تصنيف كاتل للسمات:

يرى كاتل أن السمات هي وحدات بناء الشخصية، والسمة أهم مفهوم في نظريته ولقد كرس معظم بحوثه التحليلية العاملية للبحث عن سمات الشخصية، ولقد كشفت هذه البحوث عن عدة فئات للسمات سوف نتناولها فيما يأتي:

– السمات الفريدة والسمات المشتركة: يتفق كاتل مع جوردن البورت في أن هناك سمات مشتركة يشارك فيها الأفراد جميعا أو جميع أعضاء بيئة اجتماعية معينة، وهناك سمات فريدة لا تتوافر إلا لدى فرد معين ولا يمكن أن توجد لدى فرد آخر، بل أن قوة السمة تختلف عند نفس الشخص من وقت لآخر، والتحليل العاملي الذي يقوم على قياس كثير من المتغيرات وحساب معاملات الارتباط بينها يسمى التحليل العاملي للمتغيرات، أما التحليل العاملي الذي يتتبع قوة عدة سمات خلال فترة زمنية لدى نفس الفرد فيطلق عليه التحليل العاملي للشخص الواحد.[2]

–السمات الأساسية والسطحية: ويقسم كاتل سمات الشخصية إلى العديد من الطبقات فنجده يميز بين سمات السطح وبين سمات المصدر والتي تمثل المتغيرات الكامنة التي تدخل في تحديد مظاهر السطح المتعدّدة، وعلى هذا لا يمكن أن تعرف سمات المصدر إلا بواسطة التحليل العاملي الذي يمكن الباحث من تقدير المتغيرات أو العوامل التي تعدّ أساس هذا السلوك السطحي.

كما أن الستة عشر عاملا من عوامل السمات في الشخصية تحتوي على معظم سمات الأصل والمصدر التي حدّدها واكتشفها لأنه يعتقد أن وضع القوائم لا يصف السمة ولكن تحديد هذه السمة وأبعادها هو الذي يصفها ومن هنا كان استخدامه لمنهج التحليل العاملي في دراسة الشخصية.[3]

والسمات السطحية هي " تلك السمات التي يمكن ملاحظتها مباشرة وتظهر في العلاقات بين الأفراد، كما يتضح من طريقة الشخص في انجاز عمل ما وفي الاستجابات للاستخبارات، وهي قريبة من مكان السطح في الشخصية، وتعد أكثر قابلية للتعديل تحت ضغط الظروف البيئية ومثالها المرح والحيوية والتشاجر.

السمات **السطحية** إذن هي" تجمعات الظواهر أو الأحداث السلوكية التي يمكن ملاحظتها، وهي أقل ثباتا كما أنها مجرد سمات وصفية ومن ثم فهي أقل أهمية من وجهة نظر كاتل.[1]

---

[1] - ثائر احمد غباري، خالد محمد أبو شعيرة: **سيكولوجيا الشخصية**، مكتبة المجتمع العربي، ط1، عمان، الأردن، 2010، ص.ص، 125.124.

[2] - - جابر عبد الحميد جابر: مرجع سابق، ص.ص، 291.290.

[3] - محمود عوض الله سالم: **الايجابية والسلبية لطلاب الجامعة وأثرها على الأداء، المكتب الجامعي الحديث**، الاسكندرية، 2010،ص24.

وتقابل السمات السطحية **السمات الأساسية**، ويرى " **كاتل** " أنها " هي التكوينات الحقيقية الكامنة خلف السمات السطحية والتي تساعد على تحديد السلوك الإنساني وتفسيره، والسمات الأساسية ثابتة وذات أهمية بالغة، وهي المادة الكبرى الأساسية التي يقوم عالم النفس بدراستها، ويمكن أن تقسم إلى سمات تكوينية وسمات تشكلها البيئة: الأولى داخلية وذات أساس وراثي والثانية تصدر عن البيئة وتتشكل بالأحداث التي تجري في البيئة التي يعيش فيها الفرد.[2]

ومن الواضح أن **كاتل** يعتبر سمات المصدر أكثر أهمية من سمات السطح ولا يرجع ذلك فحسب إلى ما تبشر به سمات المصدر من اقتصاد كبير في الوصف نظرا لما يفترض من قلة عددها بل أن ذلك يرجع بشكل أهم، إلا أن سمات المصدر تبشر بأنها المؤثرات البنائية الحقيقية التي تتحكم في الشخصية، ويتحتم علينا التعامل معها في المشكلات الارتقائية والسيكوسوماتية ومشكلات التعامل الدينامي، ومن هنا يتضح أن سمات المصدر تقابل تأثيرات موحدة حقيقية وعوامل فسيولوجية ومزاجية ودرجات من التكامل الدينامي، ويمكن اكتشاف المزيد فيما يتعلق بها طالما أمكن تعريفها، وقد تقسم السمات وفقا للصورة التي تعبر بها عن نفسها من خلالها كالتالي:

- ✓ إذا كانت السمة تتعلق بتهيئة الفرد للسعي نحو تحقيق بعض الأهداف فإنّها تعد سمات دينامية.
- ✓ إذا كانت السمة تتعلّق بالفاعلية التي يصل بها الفرد إلى الهدف فإنّها تعد سمات قدرة.
- ✓ أما السمات التي تتعلق عموما بجوانب تكوينية للاستجابة كالسرعة أو الطاقة أو الاستجابة الانفعالية فإنها تعتبر سمات مزاجية.
- ✓ ويشير كاتل إلى أن السمات الدينامية تعتبر أكثر أهمية من سمات القدرة أو السمات المزاجية لأنها أكثر مرونة وقابلية للتعديل وبالتالي فإنّها تسبب أغلب التباين في السلوك.[3]

يروم كاتل دراسة الشخصية وبالتالي قياسها عن طريق ثلاثة أوساط أو مستويات هي:

- ✓ **بيانات سجل الحياة:** وهي بيانات الحياة التي تغطي مجال السلوك في وضعه الطبيعي (المواقف اليومية)، وتقاس بتقديرات السلوك عن طريق ملاحظين أكفاء.
- ✓ **بيانات الاستخبارات:** وهي عوامل الاستجابة التي تعتمد على سلوك الاستخبار الذي يعده مجرد سلوك، ويقيس "كاتل " هذا النوع من البيانات عن طريق استخباره للشخصية ذي الستة عشر عاملا.

---

[1] - أحمد محمد عبد الخالق: مرجع سابق، ص74

[2]- المرجع نفسه، ص74.

[3]- محمود عوض الله سالم: مرجع سابق، ص 25.

✓ **بيانات الاختبارات الموضوعية:** وهي البيانات المستخرجة من ملاحظة استجابات الشخص في موقف اختبار موضعي مقنن (وليس في استخبار)ن وتستخرج البيانات الموضوعية من قياسات أدائية تجريبية وفيزيولوجية متنوعة.[1]

2–نظرية التحليل النفسي (سيجموند فرويد) في تحليل نمو الشخصية وتطورها:

تتكون الشخصية بالنسبة لفرويد من ثلاث جوانب أساسية وهي:

أ– الهو: تتكون الشخصية وفقا لفرويد من ثلاث مكونات، الهو والأنا والأنا العليا، وتتنافس هذه العناصر باستمرار من أجل الطاقة النفسانية المتاحة، ويقع الهو في المحور البدائي من الشخصية وهو مجال الحوافز ويسمي فرويد الهو (حالة من الفوضى والوعاء الذي يتضمن الاثارات الهائجة، ولا يوجد في الهو أي تنظيم منطقي، لهذا ربما توجد به قوى دافعة يناقض بعضها بعضا، وربما تبقى الحوافز والخبرات المكبوتة (التي دفعت من المستوى الشعوري) ثابتة إلى مالا نهاية في الهو، حيث ينقصها الإحساس بالزمن، كذلك ليس لها خلقي، بل يحكمها مبدأ اللذة وهي تضغط باستمرار طلبا للإشباع المباشر للحوافز، ولا تحتمل شدة الطاقة، لخفض التوتر غالبا ما يستخدم الهو العملية الأولية للتفكير وهي صور شيء مرغوب ارتبط سابقا بإشباع الحافز، فعند الجوع مثلا، يمكن أن تتصور قطع اللحم المشوي على الفحم التي يجري بها لعاب فمك، وتجد أن التخيل أشبع حاجتك للحظة معينة، وقد اعتبر فرويد عملية التفكير الأولية صورة طفولية للنشاط العقلي وعند استخدام هذا النوع من التفكير لا يستطيع الهو أن يميز الصور والعالم الخارجي، وتعد أحلام الليل والهلوسة (الخبرات الحسية التي ليس لها أساس من الواقع) أوضح أمثلة لعملية التفكير الأولية، ويمكن اعتبار كل من الأحلام والهلوسة رغبات على هيئة صوت لا يمكن تميزها من الواقع.[2]

ب– الأنا: وأما الأنا فينشأ ويتطور لأن الطفل لا يستطيع أن يشبع دوافع (الهو) بالطريقة الابتدائية التي تخصها، ويكون عليه أن يواجه العالم الخارجي وأن يكتسب بعض الصفات والمميزات، وإذا كان (الهو) يعمل تبعا لمبادئه الابتدائية الذاتية، فإن (الأنا) يستطيع أن يميز بين حقيقة داخلية وحقيقة واقعية وخارجية.

فالأنا من هذه الناحية يخضع لمبدأ الواقع، ويفكر تفكيرا واقعيا موضوعيا ومعقولا يسعى فيه إلى أن يكون متمشيا مع الأوضاع الاجتماعية المقبولة.

هكذا يكون (الأنا) بعاملين أساسيين في نفس الوقت، أولهما أن يحمي الشخصية من الأخطار التي تهددها في العالم الخارجي، والثاني أن يوفر نشر التوتر الداخلي واستخدامه في سبيل إشباع الغرائز التي يحملها (الهو)، وفي سبيل

---

[1] - أحمد محمد عبد الخالق: مرجع سابق، ص169.

2- لندا دافيدوف: **الشخصية – الدافعية – الانفعالات**، ترجمة: سيد الطواب، محمود عمر، مراجعة: فؤاد حطب، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، ط1، 2000، ص 169.168.

تحقيق الغرض الأول يكون على الأنا أن يسيطر على الغرائز ويضبطها، لأن إشباعها بالطريقة الابتدائية المرتبطة معها يمكن أن يؤدي إلى خطر على الشخص.

فالاعتداء على الآخرين بتأثير التوتر الناشئ عن الغضب، يمكن أن يؤدي إلى رد الآخرين ردا يمكن أن يكون خطرا على حياة المعتدي نفسه وهكذا يقرر الأنا (متى) و (أين) و (كيف) يمكن لدافع ما أن يحقق غرضه؟ أي أن على (الأنا) أن يحتفظ بالتوتر حتى يجد الموضوع المناسب لنشره، وهكذا يعمل الأنا طبقا لمبدأ (الواقع) مخضعا مبدأ اللذة لحكمه مؤقتا.[1]

ج– الأنا الأعلى: أما الأنا الأعلى فنجد أنفسنا أمام حاضن للقيم والمثل الاجتماعية والدينية التي ربى الطفل عليها في بيته ومدرسته ومجتمعه، (فالأنا الأعلى) يمثل الضمير المحاسب وهو يتجه نحو الكمال بدلا من اللذة، ولهذا (الأنا الأعلى) مظهران، الضمير والأنا المثالي، يمثل الأول الحاكم بينما يمثل الثاني القيم.

وبالتالي فإن الأنا هو الذي يوجه وينظم عمليات تكيف الشخصية مع البيئة، كما ينظم ويضبط الدوافع التي تدفع بالشخص إلى العمل، ويسعى جاهدا إلى الوصول بالشخصية إلى الأهداف المرسومة التي يقبلها الواقع، والمبدأ في كل ذلك هو الواقع.

إلا أنه مقيد في هذه العمليات بما ينطوي عليه (الهو) من حاجات، وما يصدر عن (الأنا الأعلى) من أوامر ونواهي وتوجيهات، فإذا عجز عن تأدية مهمته والتوفيق بين ما يتطلبه العالم الخارجي، وما يتطلبه (الهو) وما يمليه (الأنا الأعلى)، كان في حالة من الصراع يحدث أحيانا أن يقوده إلى الاضطرابات النفسية.[2]

ويرى فرويد أن وعي الإنسان والأفكار والذكريات والمشاعر، يقع على مستويات ثلاثة، أحدها الشعور، الوعي الذي يكون الجزء القليل من خبرات الإنسان، وثانيها ما قبل الشعور وهو المستوى الذي تكون فيه الخبرات مدفونة تحت الوعي، ويمكن أن تستدعى بسهولة، وثالثها اللاشعور وهو المستوى الذي يضم أغلب الخبرات التي يختزنها في أعماقه، ولا يمكن معه تذكرها ولكن يمكن أن يظهر في زلات اللسان والأحلام ومن خلال التداعي الحر (الذي يذكر الإنسان فيه ما يخطر على باله من دون قصد أو توجيه) ويشبه الشعور (الوعي) بقمة جبل الجليد، إذ لا يبرز منه إلا جزء يسير بينما الجزء الغالب مختفي تحت سطح الماء، وهو يشبه اللاشعور في عدم ظهوره وفي ضخامته، وفي ارتكاز ملامح الشخصية عليه، إلى حد كبير وبهذا قسم فرويد النمو النفس–جنسي إلى خمسة مراحل هي:[3]

[1] - سعد رياض: مرجع سابق،ص.ص،64.65.
[2] - عبد الرحمن عبد الوافي: مرجع سابق، ص65.
[3]- ثائر أحمد غباري، خالد محمد أبو شعيرة: مرجع سابق، 141.

أ- المرحلة الفمية: هي مرحلة فرويدية للنمو، تظهر خلال لـ18 شهرا الأول من الحياة، وفيها تكون متعة (لذة) الطفل الرضيع متمركزة حول الفم، العلك (المضغ) المص، العض، تعد مصادر اللذة الرئيسية، وتخفض هذه الأنشطة من توتر الطفل.[1]

وحينما يغيب الثدي عنه يضع أصبعه في فمه كبديل للثدي، ويؤكد فرويد على أن هذه المرحلة هي مرحلة الإدماج القائمة على الأخذ، كما يحصل الطفل على اللذة أيضا من خلال العض، وذلك بسبب التوتر الناتج عن عملية التسنين فيحاول الطفل أن يعض كل ما يصل إليه، وهنا يشير فرويد إلى أول عملية إحباط تحدث للفرد في حياته، وذلك حينما يعمد الطفل إلى عض ثدي الأم وما يترتب على ذلك من سحب الأم للثدي من فمه أو عقابه مما يوقعه في الصراع لأول مرة، فهو يقف حائرا بين ميله إلى إشباع رغبته في العض وبين خوفه من عقاب الأم وغضبها والذي يتمثل لديه من خلال سحبها الثدي من فمه، والطفل في هذه المرحلة ثنائي العاطفة يحب ويكره الموضوع (الشخص) الواحد في نفس الوقت، حسب ما يناله من إشباع أو إحباط على يد هذا الموضوع (الشخص).[2]

ب- المرحلة الشرجية: والشرج هو محور اللذة الليبيدية خلال النصف الثاني من السنة الثانية والسنة الثالثة ولذا سمّى فرويد هذه المرحلة بالمرحلة الشرجية إذ تنمو العضلات العاصرة لفتحه الشرج، وتكون اللذة من خلال القبض على محتويات الشرج أو إخراجها، كما تكون محورا للصراع مع الأم في تدريبه على استخدام التواليت والإفراط وقسوة التدريب، كالتفريط فيه يسببان تثبيتا ليبيديا في هذه المرحلة مما يجعل الطفل عرضة في الحياة البالغة للنكوص إلى سمات مشابهة لهذه المرحلة من العداء والبخل والعناد، فعندما تتشدد الأم في أن يمسك طفلها عن تلويث نفسه بالبراز، وتعاقبه على عدم الإمساك، فإنه يخاف بعد ذلك من عدم الإمساك فيكون الإمساك لكل شيء خاصة المال، فيصبح بخيلا في الكبر.[3]

ج- المرحلة القضيبية: والقضيب هو مصدر اللذة الليبيدية من الثالثة إلى السادسة من العمر، ولذا سمى هذه المرحلة بالمرحلة القضيبية وفيها يدرك الطفل الاختلاف بين الذكر والأنثى، وينجذب نحو أبيه من الجنس المقابل، فالولد يحب أمه ويعاني صراعا بين حبه لأبيه (المبني على تقمص دوره) وغيرته منه (بسبب امتيازات والده، التي لا يحظى بها)، وهذا هو الصراع الأوديبي الذي ينشأ عنه قلق الخصاء الذي يدفعه إلى التخلي عن رغبته في تملك الأم بكبتها والتوحد بالأب، هذا في حالة عقدة أوديب الموجبة، أما إذا كانت الأم هي التي يعدّها الولد منافسه في حبّه لأبيه فتلك عقدة أوديب السالبة، والعكس يحدث في حالة البنت، ويسمّى تعلقها بأبيها عقدة الكترا.

---

[1]- عادل محمد هريدى: مرجع سابق، ص102.
[2]- ثائر أحمد غباري: مرجع سابق، ص142.
[3]- المرجع نفسه، ص.ص، 143.142.

وفي الظروف الطبيعية للنمو ينتهي الموقف الأوديبي بتوحد الطفل مع والده من نفس الجنس، والتوحد مفهوم يشير إلى أن الفرد يسلك أحيانا وكأن سلوك شخص آخر هو سلوكه هو، ويتضمن التوحد إعجاب المتوحد بالمتوحد، واتخاذه نموذجا يتحد به، وتتم عملية التوحد على المستوى اللاشعوري، فيبدأ الطفل في تشرب 'قيم الوالد الثقافية وهي القيم السائدة في المجتمع، كما تبدأ البنت في التحول بعواطفها نحو الأم، وإذا حدث ما يؤثؤ في سير النمو، كما يحدث خلال ظاهرة التثبيت، فإن علاقة الطفل بأمه تظل قوية وتتعطل عملية التوحد مع الوالد، كما تستمر روابط الطفلة العاطفية بوالدها، أو تضطرب علاقة الطفل بوالديه معا، ويترتب على ذلك اضطرابات في الشخصية والسلوك فيما بعد.[1]

د– **مرحلة الكمون:** ثم تكمن النزعات الليبيدية ولا تحدث صراعات في المرحلة من السادسة إلى البلوغ، ولذا أسماها مرحلة الكمون إذ يكون الطفل قد توجد بالأب وحل الصراع الأوديبي أو كبته، واكتمل نمو الأنا الأعلى.

كما يحدث تقدّم كبير في النمو العقلي والانفعالي والاجتماعي ويكون الطفل حريصا في هذه المرحلة على طاعة الكبار والامتثال لأوامرهم ونواهيهم وراغبا في الحصول على رضاهم وتقديرهم.

هـ– **المرحلة التناسلية:** وفقا لفرويد فإن الميول الجنسية تستيقظ في سن البلوغ، فخلال المرحلة التناسلية (من المراهقة مرورا بالرشد حتى ظهور الشيخوخة) يتجه الناس نحو الآخرين عندما يشاركون في أنشطة ثقافتهم، فالناس حتى هذا الوقت يستغرقون في أجسامهم في حاجاتهم المباشرة، إلا أنهم الآن عليهم أن يكونوا علاقات جنسية مشبعة، لقد اعتقد فرويد أن الرابطة الجنسية الناضجة مع الجنس الآخر علاقة مميزة للنضج، فإذا قيدت الطاقة بسبب الإشباع المفرط أو الإحباط في المراحل النمائية السابقة فإن المراهقين يصبحون غير قادرين على مقابلة هذا التحدي.[2]

3– نظرية التعلم (باندورا):

تتمحور نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا حول ثلاثة مفاهيم أساسية:

أ– **العمليات الإبدالية:** قال باندورا : (إن جميع الظواهر التعلمية الناجمة عن التجربة المباشرة يمكنها أن تحدث على أساس تبادلي من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجه على الشخص الملاحظ).

[1]- المرجع نفسه، ص.ص، 144.143

[2]- لندا.دافيدوف: مرجع سابق، ص174.

بمعنى أن عملية اكتساب المهارات أو نقل نماذج سلوكية وتقمصها تحدث عندما يشاهد الفرد نماذج سلوكية تتحرك في صورة أشخاص أمامه، ونتائج هذه الملاحظة على سلوكه الخاص، فالطبيب الجراح لا يتعلم فن الجراحة إلا بعد أن يعاين مرات عديدة عمليات جراحية يقوم بها أطباء آخرون أمامه، عندها يكتسب مهارة الجراحة.[1]

ويضيف باندورا ... إننا لسنا مستجيبين سلبيين للظروف الموقفية، فالعلاقة بين سلوكنا والمواقف التي نواجهها في الحياة علاقة متبادلة، ويقوم الأشخاص إلى حد معيّن بإنتاج الظروف البيئية التي تؤثر في سلوكهم من خلال ما يقومون به من أفعال، فالشخص الذي يتصرف بطريقة فظة خشنة كثيرا ما يواجه بيئة اجتماعية عدوانية، لأن سلوكه يثير عداء الآخرين، على حين أن الشخص الودود الماهر في جعل الآخرين يشعرون بالراحة سيواجه بيئة مختلفة تماما، إن المواقف تعد جزئيا من صنعنا.[2]

ب– العملية المعرفية: بعد أهمية عنصر الملاحظة في التعلم الاجتماعي، تأتي أهمية العنصر المعرفي المتمثل في الجانب الرمزي الذي يعطيه الفرد للأشياء التي يلاحظها بحيث أن التعلّم يحدث عن طريق الوسيط المعرفي القائم على الاستدلال من الأحداث الخارجية، فالفرد عندما يلاحظ سلوك خارجي معيّن، يقوم ببناء هذه المعلومات البصرية في شكل رمزي يؤدي معنى معين أو في شكل لغة تعبر عن فكرة، هذه العملية المعرفية تؤدي إلى تعلم ذلك السلوك المشاهد، وكذلك هذه العملية تسهّل من عملية أخرى وهي استدعاء هذا السلوك من الذاكرة في أي وقت شاء.[3]

ج– عمليات التنظيم الذاتي: يقول **باندورا**: (يستطيع الأشخاص تنظيم سلوكهم إلى حد كبير عن طريق تصوّر النتائج التي قد يولدونها هم عن أنفسهم، كما يمكن تفسير الكثير من التغيرات المصاحبة لإجراءات الإشراك عن طريق عمليات التنظيم الذاتي وليس عن طريق الرابطة بين المثير والاستجابة).

بمعنى أن سلوك الأفراد ليس خاصا بالأحداث المعروضة أمامهم وتأثرهم بها واستجابتهم الآلية إزاءه، وإنما يتدخل الجانب المعرفي ليساعدهم على تنظيم سلوكهم تنظيما ذاتيا لا تتحكم فيه آثار الاستجابة للأحداث الخارجية، وإنما يخضع سلوكهم لطبيعة النتائج التي يتصورونها أو يتوقعونها، وبالتالي يتجنبون السلوك يعود بنتائج سلبية، ويتوخون السلوك الذي تصاحبه نتائج إيجابية.[4]

---

[1]- مصباح عامر: **التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية**، دار الأمة، ط1، الجزائر، 2003، ص 110.
[2]- معمر نواف الهوارنة: مرجع سابق، ص88.
[3]- مصباح عامر: مرجع سابق، ص 215.
[4]- المرجع نفسه، ص.ص،216.215.

يقترح باندورا ثلاثة آثار للتعلم بالملاحظة وهي:

أ– تعلم سلوكات جديدة: يستطيع الملاحظ تعلم سلوكات جديدة من النموذج، فعندما يقوم النموذج بأداء استجابة جدية ليست في حصيلة الملاحظ السلوكية فإن الملاحظ يحاول تقليدها، ولا يتأثر سلوك الملاحظ بالنماذج الحقيقية أو الحية فقط، فالتمثيلات الصورية والرمزية المتوافرة عبر الصحافة والكتب والسينما والتلفزيون والأساطير والحكايا الشعبية تشكل مصادر مهمة للنماذج وتقوم بوظيفة النموذج الحي.

ب– الكف والتحرير: قد تؤدّي ملاحظة سلوك الآخرين إلى كف بعض الاستجابات، أو تجنب أداء بعض أنماط السلوك، بخاصة إذا واجه النموذج عواقب سلبية أو غير مرغوب فيها من جراء إتباع هذا السلوك، فالمعلم الذي يعاقب أحد التلاميذ على مرآى من الآخرين يتقل اثر العقاب إلى هؤلاء التلاميذ، بحيث يمتنعون عن أداء السلوك الذي كان سببا في عقاب سلوكهم، وقد تؤدي عملية ملاحظة سلوك الآخرين إلى عكس ذلك، أي إلى تحرير بعض الاستجابات المكفوفة أو المقيدة، خاصة عندما لا يواجه النموذج عواقب سيئة أو غير سارة نتيجة ما قام به من أفعال.

ج– التسهيل: يمكن أن تؤدي ملاحظة سلوك النموذج إلى تسهيل ظهور الاستجابات التي تقع في حصيلة الملاحظ السلوكية التي تعلمها مسبقا لكنه لا يستخدمها، أي أن سلوك النموذج يساعد الملاحظ على تذكر الاستجابات المشابهة لاستجابات النموذج بحيث يغدوا استخدامها في الأوضاع المشابهة أكثر توتران فالطفل الذي تعلم بعض الاستجابات التعاونية ولم يمارسها يمكن أن يؤديها عندما يلاحظ بعض الأطفال منهمكين في سلوك تعاوني.

وتختلف عملية تسهيل السلوك عن عملية تحريره، فالتسهيل يتناول الاستجابات المتعلمة غير المقيدة، والتي يندر حدوثها أو تواترها بسبب النسيان أو عدم الاستخدام، أما تحرير السلوك فيتناول الاستجابات المقيدة التي تقف منها البيئة الاجتماعية موقفا سلبيا، فيعمل على تحريرها بسبب ملاحظة نموذج يؤدي مثل هذه الاستجابات دون أن يصيبه سوء.[1]

أما العوامل المؤثرة في تكوين النموذج فهي:

أ–درجة الانتباه: من الضروري أن يشاهد الشخص سلوك النموذج وينتبه إليه ومن المعروف أن الانتباه درجات وقد تؤدي الدرجة الضعيفة إلى تعلّم جزئي أو إلى عدم تعلّم.

[1] - وائل عبد الرحمن التل، أحمد محمد شعراوي: **أصول التربية الفلسفية والاجتماعية والنفسية**، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط2، عمان، الأردن، 2007، ص.ص، 197.196.

ب– القرب: يميل الشخص عادة إلى اختيار نموذج قريب منه كالآباء، الأقارب والأصدقاء أكثر من ميله إلى اتخاذ نموذج بعيد كالغرباء.

ج– مكانة النموذج: ينتقي الشخص نماذج ذات مكانة والمركز الذي يشغله النموذج والدور الذي يقوم به، وقوة تأثيره وقدرته على الاتصال، فظهر أن المعلّم الذي يحترمه طلابه أكثر ميلا لاتخاذه نموذجا يحتذى به، وليكون قدوة حسنة ومن ثم فعندما يشير مثل هذا المعلّم إلى عدم ملائمة بعض الأنماط السلوكية كالتدخين فسوف تكون الفرصة سانحة لاعتناق أفكاره وإقلاع بعض الطلاب عن التدخين فعلا، وقد يتخذ بعض الأغراب نماذج تحتذى بدون أن يقابلهم الشخص وجها لوجه مطلقا، بل عن طريق وسائل الإعلام ويحدث ذلك إذا كانوا يشغلون مراكز مشهورة.

د– التأثير: التأثير هو التغير في اتجاهات الشخص أو سلوكه والذي إلى شخص أو جماعة أخرى، وقد يحدث هذا التغير إما نتيجة للاقتناع بالرسالة ذاتها أو للاقتناع بالنموذج الذي يقدمها.

هـ– قوة النموذج: هي إمكانية التغيّر الذي يرجع إلى مركز النموذج أو من منزلته ويحدّد الباحثون مركز النموذج اعتمادا على مدى قوّته فقد يتعلّم الأطفال تقليد الآباء لأن الآباء لديهم القوة والسلطة للتحكم في مصادر السرور والمتعة لدى الأطفال.[1]

رابعا– الاتجاه التوفيقي:

1– تالكوت بارسونز:

بالنسبة **لتالكوث بارسونز:** "تشكل الشخصية إحدى الأنساق الفرعية للفعل الاجتماعي، وتتكون من توجيهات ودوافع الفرد القائم بالفعل الاجتماعي، ويرى بارسونز أن نسق الشخصية يقوم بالأساس وفقا للحاجة الدافعة للفعل الاجتماعي التي هي ميل مكتسب وليس فطري، وهي بالأحرى تختلف عن الحوافز، الذي هو ميل فطري (مثل الجوع والجنس) وطاقة فسيولوجية، لذا يمكن القول أن الحاجات الدافعة ما هي إلا حوافز صاغها المجتمع في قوالب معينة".[2]

ويضيف **بارسونز** أن هذه الحاجات الدافعة هي التي تجعل الفرد يقبل أو يرفض ما هو قائم في المجتمعات، وهو في ذلك يفرق بين ثلاث أنواع من الحاجات الدافعة، فهناك وفقا لأرائه، نمط يقبله الفاعل وهو مضطر، وذلك الذي يتمثل في الحب والتقبل من خلال العلاقات الاجتماعية، ونمط آخر يتمثل في القيم التي استدخلت للفاعل وبها يساير

[1]- محمد جاسم محمد: **نظريات التعلّم**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2004، ص.ص،236.237.
[2]- شحاتة صيام: **النظرية الاجتماعية من المرحلة الكلاسيكية إلى ما بعد الحداثة**، مصر العربية للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2009،ص68.

المعايير الثقافية، أما النمط الأخير فيتمركز في التوقعات المرتبطة بالأدوار الاجتماعية والتي تجعل الفاعل يعطي- يستقبل يرسل – الاستجابات المناسبة.[1]

يمثل تالكوت بارسونز الاتجاه التوفيقي، وهو ذلك الاتجاه الذي يقرب بين وجهة نظر علم الاجتماع وعلم النفس، فقد رأى بارسونز أن الشخصية أو البناء الاجتماعي ما هو إلا مظاهر مختلفة لنسق الفعل الاجتماعي السلوك.. والموقف هو إطار الفعل الاجتماعي وليس هو مجموعة المتغيرات الدافعية التي يواجهها الفاعل والغير في لحظة معينة، ومن ثم فإن الموقف يدل على العلاقات السائدة للمنظمة بين المتفاعلين في بيئة اجتماعية.. ويقرر بارسونز أن الفعل ليس حدثا مجردا، بل هو حدث واقع، ومن ثم فكل سلوك ملموس هو سلوك اجتماعي.

ويتكون الموقف من تفاعل الغير وشخصية الفاعل والموضوعات الثقافية، وهو جزء من العالم الخارجي، ويوجه الموقف الفاعل نحو سلوك معين، ويصف بارسونز السلوك الحادث في الموقف بأنه ليس حدثا عشوائيا يخضع للمحاولة والخطأ، بل هو حدث منظم نتيجة التفاعل بين نسق الشخصية والنسق الاجتماعي والثقافة، ويؤدي تكامل هذه الأنساق إلى تحقيق الفعل-السلوك- في الموقف.[2]

ويقرر **بارسونز** أن الشخصية بصفتها أحد الأنساق الرئيسية في السلوك لها علاقة بالأنساق الاجتماعية وهكذا لم ير بارسونز أن نمو الشخصية عملية فسيولوجية بحتة، وإنما رأى أنها عملية اجتماعية- نفسية ترتبط ببناء الأنساق الاجتماعية، ومن ثم فليس التكوين الوراثي الأساسي الذي يحدد الشخصية في صورتها الأخيرة بل تتداخل في تكوين الشخصية القيم الثقافية وتوقعات الأدوار، ومعاني الموضوعات الاجتماعية التي يتوحد بها الشخص أثناء دورة الحياة.

والشخصية داخل الموقف ليست وحدة تصورية، وإنما هي نسق تجريبي محسوس، ومن هذا المنطلق رفض بارسونز فكرة دوركايم أن الشخصية مقولة اجتماعية ، وبين بارسونز أن الشخصية نسق متطور، ينمو نتيجة التفاعل الاجتماعي مع الموضوعات الاجتماعية في المواقف الاجتماعية، وأثناء عمليات التوحد المستمرة مع الموضوعات الثقافية، وأنماط المعايير التي تحكم التفاعل في المواقف الاجتماعية.[3]

رفض **بارسونز** النظر إلى عملية نمو الشخصية كعملية تحوير الغرائز والدوافع الأولية، واعتمادا على رأيه في أن الشخصية نسق تام، أكد أن عملية نمو الشخصية عملية خلق وتكوين متواصل، ويؤدّي هذا التغير المستمر للشخصية إلى تحولها إلى من نسق بسيط في البداية إلى نسق أكثر تعقيدا كلما كبر المرء ونضج وازدادت عمليات التفاعل مع الآخرين، وتعقدت العلاقات الاجتماعية للشخص مع الموضوعات الاجتماعية.

---

[1] - المرجع نفسه، ص69.
[2] - حسين عبد الحميد أحمد رشوان: **الشخصية، دراسة في علم الاجتماع النفسي**، مرجع سابق، ص134.
[3] - المرجع نفسه، ص.ص، 135.134.

وأوضح **بارسونز** أن الشخصية نسق لا يوجد عند الميلاد، ولكن يعلن ميلادها ببدء تكوين نسق ثابت ومحدّد نسبيا، يدرك اتجاهات الغير نحو أفعاله، وتفسح له هذه الاتجاهات مجال المشاركة والاختيار في الموقف، فالشخصية كنسق تتكون عندما ينظم الأنا نفسه بالبحث عن موضوع جديد في الخارج يتفاعل معه، ويبحث عن أهداف جديدة، واهتم بارسونز بدراسة أطوار نمو الشخصية، ووصف السلوك الاجتماعي في كل طور، وأكد أهمية دراسة نمو شخصية الطفل باعتبار هذه العملية تمثيلا موجزا للتطور التكويني للمجتمعات.[1]

بالنسبة **لبارسونز** فرويد كان صائبا في رده لبناء الشخصية لثلاثة عناصر أساسية هي الهو، الأنا والأنا الأعلى وفي المقابل أصبغ على هذه العناصر مفهوما اجتماعيا لذلك فالهو عند بارسونز غيره عند فرويد، إذ يرى بارسونز أن وصف فرويد للهو بأنه عماء وغير منتظم رأي لا يمكن قبوله، لذلك رفض بارسونز أن الهو تعبير عن الغرائز وحدها، فالهو عند بارسونز شأنه شأن الأنا الأعلى والأنا ينظم في التجربة أثناء علاقاته مع الموضوع، ويتداخل في تكوينه العناصر الفطرية والمكتسبة، مثل تداخلها في تكوين الأنا والأنا الأعلى، ومن ثم يدخل بارسونز العنصر الاجتماعي في تكوين الهو، رافضا في ذلك مفهوم الهو عند فرويد، ويرى أن هذا العنصر يتكون أثناء التوحد مع علاقات الموضوع، ويحمل الهو بقايا علاقات الموضوع التي يعرفها في بداية حياة المرء التي لم تنظم بعد، والتي تنظم فيما بعد أثناء تجارب الحياة المتأخرة، ويرى بارسونز أن وجهة النظر التحليلية للهو فاشلة لعدم إدراكها لحقيقتين أساسيتين، إحداهما، أن الطاقة العضوية التي تدخل في تحديد الانفعال بصفتها دافعا، ضرورية ولازمة لبناء الشخصية، والأخرى أن القيم وتوقعات الأدوار المتوحدة والتي تنظم في الشخصية أثناء علاقاتها مع عالم الموضوع هي جزء أساسي من البناء المكون لنسق القيم.[2]

وقد بين **بارسونز** أن مضمون الهو لا يقتصر على الطاقة الفسيولوجية الغريزية البحتة، بل يتضمن الهو بعض المحتويات الثقافية، فتوحد الموضوع الثقافي لا يقتصر على الأنا الأعلى أو الأنا وحدهما، بل يدخل التوحد بالعناصر الثقافية في تكوين عناصر الشخصية كلها لأن الشخصية نسق متكامل، وقد نظر بارسونز إلى الهو في مواضع مختلفة أثناء علاقاته النوعية لمبدأ اللذة وبين أن اللذة وسيلة منظمة تهدف إلى تكامل الدوافع المختلفة في المستويات الدنيا لتنظيم الشخصية، وأكد أن الهو يتمايز عن التنظيمين الأخيرين في جانبين ر ئيسيين إحداهما أن الهو عند بارسونز يوجه جسم الشخص باعتباره موضوعا متمايزا في ذلك عن الأنا والأنا الأعلى، وهذا المظهر الذي يتجلى فيه الهو هو المظهر العام لمبدأ اللذة بصفته مبدأ يحكم الهو، والجانب الآخر إن انفعالات الموضوع ومكونات الهو انفعالات

[1] - المرجع نفسه، ص.ص، 136.135.
[2] - محمد سعيد فرح: مرجع سابق، ص108.

متوارثة عن التنشئة الاجتماعية المبكرة، ومن ثم فإن أي صراعات داخلية تتضمن مشكلة النكوص، وتمثل دوافع الهو الجانب المرتد للعدوان.[1]

وفيما يخص الأنا فإن تكوين الأنا عند بارسونز يختلف كثيرا عنه عند فرويد، لأن هذا التكوين لا بد أن يحقق توافقا مع الآخر كمصدر جوهري لبناء الشخصية، وتصبح عملية التفاعل الاجتماعي ضرورية لتحقيق تلك الوحدة الهامة التي يسميها باستعداد الحاجات، بالإضافة إلى عملية الاستدماج، وهي في مرتبة تالية من استعداد الحاجات، ذلك أن بارسونز يعتبر الشخصية نسق دافعي يتشكل من البنود والعناصر التي تحفز الشخص لأداء معين في في موقف ما، ويشير استعداد الحاجات كما يراه بارسونز إلى كل أداء يرتبط بالإشباع أو يحقق جزاءا (إيجابيا كان أم سلبيا)، ويعتمد الأداء هنا على الجوانب الوسيلة، أي يهدف إلى تحقيق غاية أو عدّة غايات، عن طريق وسيلة ما، وإن كان ذلك لا يحول دون قيام الصور التعبيرية كأهداف للنشاط البشري، وأي ارتباط ايجابي أو سلبي بين الأداء والجزاء، يمثل إحدى الواجهات الهامة في تكوين استعداد الحاجات، وتدخل في هذا السياق كل أشكال إعادة البناء التي تتم داخل تصور وعقل الفاعل، بما في ذلك ميكانيزمات الدفاع والكبت والإحباط والاستبدال وغيرها من النماذج التي تعبر عن التكيف السوي أو عدم التوافق، ومن هنا فإن استعداد الحاجات بناء مزدوج يشتمل على الكثير من هذه الصور.[2]

أما عن ظاهرة الاستدماج فهي تشتمل على مبادئ من عملية التقمص، ولكنها تفترق عنها في كثير من المقومات، ذلك أن الاستدماج يضم بنود ثقافية هامة ويعبر في جانب منه عن تناول دور الآخرين، وهو ليس مقابلا للاندماج، بل يسهم في صياغة عملية التفاعل بين (الذات والآخر) على نحو أكثر تفصيلا وأشد تعقيدا، فالذات تعيش في وسط ثقافي مميز، وتتأثر بالذوات الأخرى على صور ما، ولعملية التفاعل مستويات أقلها ما يقع في دائرة العلاقة بين الأم ورضيعها، وأكثرهم ما يتم في نطاق المجتمع، وأثناء مراحل النمو يكتسب الشخص كثيرا من المعايير والقيم عن طريق الوسط، غير أن الاكتساب مرحلة في الطريق إلى الاستدماج، وذلك لأن هذا الأخير يعني تمثل الموضوع الاجتماعي والثقافي سواء كان قيمة أو اتجاه أو استعداد حاجة بحيث يصبح جزء لا ينفصل عن الشخص، ويظهر في كثير من مواقفه، وكما يقول بارسونز فإن الاستدماج نمط للتفاعل المتبادل بين الذات والآخر، بحيث لا ينفصل أي من الطرفين المتفاعلين عن الآخر في سياق هذا النمط.[3]

---

[1] - المرجع نفسه، ص.ص، 109.108.

[2]- محمد عبد المعبود مرسى: **علم الاجتماع عند تالكوث بارسونز بين نظريتي الفعل والنسق الاجتماعي " دراسة تحليلية "**، مراجعة وتقديم: أحمد رأفت عبد الجواد، مكتبة العليقة، ط1، بريدة، السعودية، دس، ص.ص، 83.82.

[3]- المرجع نفسه، ص85.

الارتباط بين ما هو ثقافي ونسق الشخصية لا يقتصر على المواضيع التي تنتمي للحاضر بل تمتد حتى إلى الماضي فبالنسبة لبارسونز " إذا كانت الشخصية هي موطن استدماج الموضوعات والبنود الثقافية الواردة ونسق الشخصية من الضرورة بمكان، ولأن تلك العملية تنتج على مراحل، وتبعا لمستويات المرونة والقابلية للتشكل في كل مرحلة، فإن الاستدماج لا يقتصر على الموضوعات والعناصر التي تنتمي للزمن الحاضر، بل يمتد للماضي أيضا، كما يتجاوز حدود المرئي والمعاش، إلى نطاق المسموع والمنقول والمتخيل، فيستدمج الشخص الأشياء والنماذج عن طريق القراءة والاطلاع وكل مصادر المعلومات، وتلعب مرحلة النضج دورا أساسيا في هذا الصدد، فهناك من الموضوعات المستدمجة ما يقتضي قدرا أكبر من التطويع، كما قد تصبح هذه الموضوعات على درجة من التركيب الشديد، مما يلزم معها نمو القدرات المعرفية المتعددة، ولهذا فإنه كلما تقدم النمو النفسي الاجتماعي للطفل كلما كانت قدرته على الاستدماج أكبر.[1]

وافق **بارسونز** على مفهوم الأنا الأعلى عند فرويد ولكن يراه فهما قاصرا، لذلك يرى بارسونز أن الأنا الأعلى يبدأ في التكوين في مرحلة الطفولة المبكرة، ويضع أساسه عندما يتوحد الطفل مع نسق المدركات العقلية ونسق الرموز التعبيرية، وعندما يعي الطفل قواعد المحرمات والإرشادات التي تفرض عليه، فالأنا الأعلى نتاج التفاعل الاجتماعي، أي تفاعل الطفل مع أفراد أسرته في شتى المواقف الأسرية، وتساعد عمليات التفاعل اللاحقة على تطوير الأنا الأعلى وصقله، والأنا الأعلى بصفته جزءا من بناء الشخصية يتكامل مع العنصرين الآخرين، وبصفته ممثلا للعالم الخارجي يعبر عن الثقافة والمعايير الأخلاقية السائدة في المجتمع، ومن ثم فهو وسيط يصل الشخصية بالبناء الاجتماعي، ويؤكد التفاعل بينهما، وهو عامل استقرار لنسق التفاعل الاجتماعي، وبهذا المعنى يتحقق التكامل بين الدراسات النفسية والاجتماعية، ولنا أن نوجز الفرق بين فرويد وبارسونز عن الأنا الأعلى فيما يلي:، أولا، نقد بارسونز فرويد لعجزه عن إدراك أن نواتج التوحد المكونة للأنا الأعلى هي المظاهر العقلية والتعبيرية والأخلاقية للوالدين لا المعايير الأخلاقية وحدها، فالأنا الأعلى البارسوني محصلة التوحد مع العناصر الاجتماعية الثقافية كلها إلى جانب المعايير الأخلاقية التي سلم بها فرويد، ثانيا، رغم أن فرويد قد وضع أسس النظرية القائلة بأن الضمير محصلة التوحد فإنه أغفل أهمية تحليل بناء العلاقات التي تحدث فيه عملية التربية لتكوين الضمير، ثالثا، قصر فرويد عملية توحد الطفل على موضوع واحد، بيد أن بارسونز يرى أن التوحد يحدث مع مجموعات متتالية من الموضوعات تحددها الأدوار المتبادلة التي يؤديها الوالدان والآخرون مع الطفل في مختلف أطوار العمر.[2]

---

[1]- المرجع نفسه، ص86.

[2] - محمد سعيد فرح: مرجع سابق، ص.ص، 113.112

خامسا – خصائص وصفات الشخصية القدوة:

تتميز الشخصية القدوة بالعديد من الصفات والخصائص، أهمها أنها شخصية مؤثرة، مبدعة، قوية، قيادية، وغيرها من الصفات بالإضافة إلى الصفات الخلقية كالصدق، الصبر، العدل، حسن الخلق، الإحسان وغيرها من الصفات، وفي هذا العنصر سنتطرق إلى أهم هذه الصفات والخصائص:

1– الشخصية القدوة شخصية مؤثرة:

عندما نتحدث عن الشخصية المؤثرة فإننا لا نقصد بها شخصية مثل "بونابرت" أو "يوليوس قيصر" أو شخصية مثل فولتير أو داروين أي أننا لا نقصد بالتحديد شخصية لها أعظم الأثر في تاريخ البشرية، بل أننا نقصد أية شخصية "متميزة " عن الشخصيات العادية العارية عن كل موهبة، وعلى ذلك فقد نجد الشخصية المتميزة في حياتنا اليومية في الكثير من المجالات والمناسبات، فهي شخصية عملية، اجتماعية، مرحة، لبقة، متحدثة، دبلوماسية، كيسة، ودودة، ذكية، حاضرة البديهة، قوية الإرادة، ناجحة، متفوقة.[1]

فالشخصية **المؤثرة** شخصية ناجحة متفوقة في كل أعمالها وعلاقاتها، بمثل نجاحها في أقوالها ومظهرها وسلوكها، هي شخصية ناجحة في العمل، والصداقة، والأسرة، والعلاقات الاجتماعية، ولذلك فهي شخصية متألقة، متفائلة سعيدة، مثل هذه الشخصية نجدها كثيرا في ميادين العمل، وفي أماكن الاحتفالات والاجتماعات العامة، وهي شخصية موجودة في كافة الطبقات الاجتماعية، ولكنها تتميز عن الشخصية العادية بمواهبها التي ذكرناها.[2]

تقوم الشخصية المؤثرة على توافر جملة من الصفات الشخصية ولعل أبرز هذه الصفات الجوهرية، ما يلي:

- ✓ القدرة على تفهم الأهداف العامة، توافر الصفات الجسمية والعقلية الضرورية لممارسة الدور القيادي.
- ✓ توافر أهلية مكتسبة تضفي على دوره المزيد من النجاح – توافر المهارات والخبرات الفذة في الانجاز.
- ✓ توافر سمات أخلاقية ونفسية رفيعة تجعله في قمة السمو والاقتداء.

ونقصد من **الصفات الشخصية**: تحليه بخصوصيات تمكنه من ممارسة دور بفعالية، وتتلخص في مظاهر عديدة منها: العمل لساعات طويلة ومتواصلة، مراعاة المواعيد بدقة وقوة التحمل، الثقة بالنفس في كل خطوة وموقف، الإحساس المرهف في التعامل والمداراة، الاحتفاظ بالتماسك وضبط النفس في المواقف الصعبة، البنية الجسمية السليمة للقدرة على الانتظام في العمل.[3]

---

[1] - عاطف عمارة: **أسرار الشخصية المؤثرة**، الحرية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2003، ص7.
[2]- المرجع نفسه، ص7.
[3]- عمرو حسن أحمد بدران: **الشخصية المؤثرة**، مكتبة الإيمان،مصر، 2005، ص25.

ومنها المظهر الشخصي، إذ ينبغي للشخصية المؤثرة أن يكون جميل المظهر والمنظر.

– أن يظهر بمظهر يليق بمكانته وبدوره، حسن الدعابة والمرح، البعد عن التزمت والصرامة، أن يكون نظيفا على الدوام مع الاعتناء بالهندام، ليوحي بالثقة في مركزه وشخصيته.

فضلا عن العمل بالاستحبابات الشرعية والآداب الاجتماعية التي تجعله مالئا لمركزه وموقعه مضافا إلى تعامله الخارجي.

ومنها الذكاء والتركيز: فإن التوافر على ذهن وقاد وقادر على استذكار واستنباط الحلول والآراء في المواقف المختلفة من أكبر ما يضفي عليه القوة والحنكة.

وأما الصفات المكتسبة فهي تسهل ممارسة مهامه بسهولة ويسر، وابرز مظاهرها تتجلى في:

القدرة على الإقناع: مواجهة الأمور بثقة وثبات، النظر الثاقب في الأمور، النضج الانفعالي، الاندفاع والمثابرة، قوة المبادرة والشجاعة والإقدام، الجاذبية الذاتية والخبرات العملية.[1]

وأما صفات **الشخصية المؤثرة الإنسانية** فهي مضافا إلى سموها ودورها الكبير في تماسك المجتمع، يسمح بتحقيق الولاء للمجتمع، مضافا إلى التعاون المشترك، وخلق روح التضامن والتكافل الاجتماعي التي قوامها الرعاية والعطف والشعور بالمشكلات والآلام، وتقديم يد العون والمساعدة والاهتمام بالشؤون الشخصية وتأمين حلولها بكل محبة ووئام، والنزاهة تضفي عليه جانبا من القدسية والطهر، لأنها تجعله في نظر من حوله متجردا من النزعات الشخصية، ومترفعا عن النواقص والعيوب السلوكية كالاختلاس والتزوير والرشوة، والصدق والإخلاص، يجعله واحدا أمام الجميع في فكره وكلامه ومواقفه، بعيدا عن المواربة والكذب والطرق الملتوية والغموض لدى تعامله مع الآخرين، وهي خصوصية تجعله أكثر مصداقية، وفي خطأه معذورا ومعفوا لأنه صادق في أفكاره وفي تعاملاته،كما أن إخلاصه يجعله نموذجا للآخرين في بذل أقصى الجهود لتحقيق أهدافه، والعدالة والاتصاف بإتباع سلوكيات موحدة مع الجميع والانسجام والاتزان في التعامل مع الجميع بلطف.[2]

2– الشخصية القدوة شخصية مبدعة:

وتتمثل صفات المبدعين بجملة من المظاهر في السلوكيات والأنشطة اليومية في البيت ومكان العمل والشارع والنادي، وغيرها من مواقع النشاط.

[1] - المرجع نفسه: ص-ص، 26-28.
[2] - المرجع نفسه، ص29.

ونؤكد في هذا المقام على شخصية المبدع، إذ المبدع شخص من طراز خاص، يمتاز عن غيره من البشر بصفات خاصة تجعله جديرا بأن يكون مبدعا.

وأول هذه الصفات الإحساس المرهف، ذلك الإحساس الذي يجعله يشعر بما لا يشعر به الآخرون من غيره المبدعين، وينتبه إلى ما لا ينتبه إليه غيره.

ويتصف **المبدع** كذلك بالخيال الواسع، والذكاء والحرية بالإضافة إلى ما حباه الله به من موهبة الإبداع.

فالخيال الواسع يمكّنه من اكتشاف علاقات جديدة بين الأشياء أو العناصر لم تكن موجودة من قبل، كما يساعده هذا الخيال النشط على تصميم نماذج جديدة، وصياغة أطر مبتكرة، ولا يتأتى له ذلك إلا بالذكاء والفطنة، وباختصار المبدع شخص عبقري من طراز خاص.

إن **المبدع** في الأصل شخص موهوب، لكنه لا بد أن ينمي موهبته ويصقله بالتجارب وهو في حاجة ماسة إلى حرية حقيقية، لينفلت من إطار الواقع والتقليد، ويحلق في آفاق جديدة، وليبحر صوب المجهول، ولذا فإن التقاليد الصارمة، والموروثات النمطية، والحدود المصطنعة، والروتين، كلها مواد سامة تصيب المبدع في مقتل، وتقضي على إبداعه، بعد أن تكبله وتسجنه وتشل تفكيره وخياله.[1]

وقد حدد علماء النفس صفات المبدعين في عدة مظاهر، منها:

- ✓ الالتزام بهدف سام، التلقائية والمرونة في التعامل، التفاني في العمل من أجل الوصول إليه.
- ✓ النهم إلى المعرفة والاستطلاع الشخصي، وضوح الرؤية وصلابة الموقف وثبات القدم، تشجيع تبادل الرأي والمشاركة فيه والنقد الذاتي، عدم الوقوف إلى حد الظاهرة من دون تحليل وتعمق، عدم الرضا على عن الأوضاع الراهنة طلبا للتجديد والتطوير، يتسم الشخص المبدع غالبا بالصدق والبحث عن الحقيقة، الثقة في النفس في العلاقة مع الأفراد والتعاطي مع الأزمات.
- ✓ يميل المبدعون غالبا في التجمعات إلى الفضول الإيجابي والبحث، القدرة على تقديم الأفكار والاقتراحات المقنعة، أو الخطط البديعة.
- ✓ نعم قد يتصف بعض المبدعين بعد الحكمة أو الخلل في التدبير في مجالات العمل أحيانا لقلة التجربة ونحو ذلك.

الشخص المبدع عصامي، يعتمد على قدراته وكفايته في تحقيق النجاحات لا عظاميا يعيش على عظمة الآخرين، ويستفيد من جهودهم.

[1] - عمرو حسن أحمد بدران: **الشخصية المبدعة**، مكتبة الإيمان، المنصورة، مصر، دت، ص40.

- ✓ يعتبر العمل الجاد متعة لدى المبدعين، وذلك لقوة الشعور لديهم بإنجاز شيء ما حتى يخلدوا أنفسهم، وينزعوا الاعتراف من المجتمع بجهودهم ومكانتهم، فضلا عن تحقيق الأهداف، وهنا تكمن أبرز مظاهر الإبداع.[1]

كما يتميز المبدع بسمات معينة وخاصة تجعله متميزا ومتفردا منها:

- ✓ أن تبدو عليه الثقة في قدرته على تنفيذ ما يريد، لا يتبع الأساليب الروتينية في أعماله ولا يحب الروتين، مثابر فلا يستسلم بسهولة يحب التأمل والتفكير على اللغو والثرثرة...
- ✓ يميل إلى إيجاد أكثر من حل واحد للمشكلة...، يملك القدرة الكبيرة على تحمل المسؤولية، بالإضافة إلى أنه يقاوم تدخل الآخرين في شؤونه ، يمتلك درجة عالية من الذكاء، مرح، واسع الخيال، ايجابي كثير التفاؤل، يحب التغيير والتجديد، لا يحب الإمعية والتقليد الأعمى.[2]

3 – الشخصية القدوة شخصية قيادية:

القيادة دور اجتماعي يقوم به فرد (القائد) في أثناء تفاعله مع غيره من أفراد الجماعة (الأتباع) ويتسم هذا الدور بأن من يقوم به تكون له القوة والقدرة على التأثير في الآخرين وتوجيه سلوكهم في سبيل بلوغ هدف الجماعة.

والقيادة شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي بين القائد والأتباع، فالقيادة ضرورية لتكوين الجماعات واستمرارها؛ أي استمرار بقائها لأن وجود جمع من الناس لا ينتظمون معا ولا يخضعون لقيادة معينة ولا يعد تجمعهم إلا مجرد تجمهر، فالقيادة نواة حولها الأفراد.[3]

والقائد يؤثر في أفراد الجماعة لأنه يملك ما يرغبون فيه أو أنه يحقق لهم ما يرغبون، أو يمكن أن يحقق لهم هذا الذي يرغبون، هو يبلور رغباتهم إذا عجزوا عن بلورتها ويحقق آمالهم إذا عجزوا عنها، كذلك فإن القائد أيضا يتأثر بأفراد الجماعة.[4]

فالقيادة كما يراها الدكتور عبد الحميد محمد الهاشمي هي عملية نفسية تجعل فردا معينا في جماعة معينة يكون معها أشبه بمحرك ذاتي ذي طاقة تؤثر في بقية أفراد الجماعة والتي يساعدها على تحقيق هدفها التي تسعى إليه، وقد ينال هذا الفرد صفة القيادة بما لديه من قوة تأثير في الأفراد بفضل حزم إرادته أو نمو معلوماته وخبرته أو بقوة مشاعره أو

---

[1] - المرجع نفسه، ص41.

[2] - رغدا على نعيسة: محمد جهاد جمل: **سمات الشخصية الانفعالية والاجتماعية " دراسة نظرية تطبيقية "**، دار الكتاب الجامعي، العين، ط1، الإمارات، 2010، ص.ص، 24.23.

[3] - محمد جاسم العبيدي: **علم نفس الشخصية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، الأردن، 2011، ص222.

[4] - عباس محمود عوض، **القيادة والشخصية**، دار النهضة العربية، بيروت، 1986، ص11.

نفاذ بصيرته أو كل هذا في آن واحد، ويضيف أن القيادة تلقائية وعفوية تفرض نفسها بما لديها من قوة التأثير والجاذبية على الأفراد التابعين.[1]

وتتمثل القيادة في التقيد والتخطيط وإبداء الرأي والاستشارة للجماعة وضبط القائمة بين أعضاء الجماعة والقائد فوق ذلك هو نموذج الجماعة ورمزها المسؤول والناطق بلسانها ويتحمل أخطاء أفراد جماعته ويحل ما ظهر بينهم، فهو القاضي والمرشد والموجه.

وتهتم القيادة بالمواقف غير الروتينية وهي تظهر عندما يبدو إصرار المشتركين على تحدي الأوامر الرسمية وربما بلغت إلى القيادة أشدها عندما تنشأ مسائل الروح المعنوية والتحول.

تتعدد أساليب القيادة، ويعد الأسلوب الديمقراطي أفضلها لأنه يقوم على مبدأ الأخذ والعطاء أي (المرونة) في قيادته.

يكسب القائد الناجح القدرة على كسب ثقة وولاء وحب أولئك الذي يصبحون أتباعهم، كما لديهم قدرة إقناع غير عادية لاكتساب تأييد غيرهم في سبيل الهدف المراد تحقيقه.[2]

والقيادة المؤثرة هي التي يترجم بها القائد مهمته بسلوكه، فليس تأثيرها من خطبة عصماء، أو صرخات عرجاء، أو صيحات رنانة، وإنما التأثير يكون في سلوك يغني عن الكلام، ويترجم المهام القيادية في تؤدة وهدوء، فتتقدم الأعمال، ويزيد الإنتاج، وتتحقق الأهداف.[3]

4- الشخصية القدوة شخصية كاريزمية:

حين نسمع كلمة كاريزما لا نكون متأكدين دائما مما تعنيه، فما هي الكاريزما بالضبط؟ من الممكن أن تكون غامضة بعض الشيء، فهي لا تعني الحزم أو الحماس، وهي كذلك لا تعني الحضور الشخصي أو ما يسمى بالشخصية العامة، ورغم ذلك فإن هذه الصفات جميعا تبدو جزءا من باقة الكاريزما بدرجة أو أخرى، وعندما تقابل أناسا يتمتعون بالكاريزما فهؤلاء جميعا يسهل عليهم التميز والبروز بين أي حشد من الناس، وأحيانا يكون تحديد مكونات الكاريزما لدى شخص ما أمرا صعبا، لكنك تعرف الحالة حين تشعر وتتحرك بفعل قوة الكاريزما، حين يمتلك أحدهم تلك الصفة المحيرة، فإننا نشعر بالتميز والحظوة للاقتران بذلك الشخص، إن الكاريزما ليست مجرد

---

[1] - حميدي خميسي: **فن القيادة المرتكزة على المنظور النفسي الاجتماعي والثقافي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007، ص24.
[2] - محمد جاسم العبيدي: مرجع سابق،ص.ص، 223.222.
[3] - جمال ماضي: **القيادة المؤثرة**، المدائن للنشر والتوزيع، ط1، 1995، ص11.

جاذبية أو إخلاص أو محبة أو شغف، إنها شعور بالثقة لا يمثل إرباكا لجمهورك بقدر ما يدفعهم للارتياح مع الحفاظ على المصداقية والتآلف.[1]

كلمة الكاريزما في أصلها اليوناني تعني الهدية أو التفضيل الإلهي، وتعني الهيبة و التأثير، أو هي سلطة فوق العادة.[2]

وفي تعريف آخر هي: مجموعة من الصفات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي تظهر في العلاقات الاجتماعية لفرد دون آخر.[3]

وقد عرفها **كيرت دبليو مورتينسن** في كتابه" قوانين الكاريزما " بأنها القدرة على بناء التآلف، والتأثير بفعالية في الآخرين لجذبهم نحو طريقة تفكيرك، وتحفيزهم نحو مزيد من الإنجاز، وجعلهم أثناء ذلك حلفاء لك للأبد، وبعبارة أخرى، الكاريزما هي القدرة على حمل الناس على الرغبة في فعل ما ترغب منهم فعله والشعور بالإثارة لفعله، وفي الحقيقة فإنهم يتحركون أيضا نحو استقدام أشخاص آخرين لمساعدتك في قضيتك ".[4]

وأوضح أنواع الكاريزما في الغرب يظهر في الشخصيات التي تتجاوز في تأثيرها العمر الذي عاشوه مثل " غاندي " والرئيس السابق " بيلكلينتون " و" نيلسون مانديلا "، و " مادونا "، وأبرا وينفري "، و " محمد علي كلاي "، و" تشرشل "، والأم " تريزا "، و" ديزموند توتو "، ولكن لا يمكننا أن نتجاهل الصورة السلبية للكاريزما؛ فكل من " هتلر "، وعيدي أمين "، و " ماوتسي تونج "، و " ادوارد موجابي "، كلهم قاموا باستخدام الكاريزما في التعبئة للحرب، وهو ما أدى إلى نتائج قاتلة فالكاريزما والخير لا يتفقان على الدوام.[5]

وهناك جانب آخر يتحكم في رؤيتنا للكاريزما وهو أنها تتضمن غالبا عددا كبيرا من البشر؛ فالفنانون المشاهير والقيادات الدينية والروحية والسياسيون رفيعو المستوى والعباقرة العسكريون كلهم أمثلة على الكاريزما الاستثنائية التي أثرت على عدد كبير من البشر، إلا أنهم على الرغم من تأثيرهم الفائق للعادة وقدراتهم الكاريزمية البارزة يبقون بشرا، فمع كونهم مؤثرين بل ومثيرين للدهشة، فإن تأثيراتهم ليست سحرية، ولا خرافية، ولا حتى بعيدة المنال، فبدرجة ما، يستطيع كل منا أن ينتج صورة مخففة اسمها تأثير الكاريزما.[6]

---

[1] - كيرت دابليو مورتينسن: **قوانين الكاريزما**، مكتبة جرير، ط1، السعودية، 2012، ص7

[2] - ايهاب فكري: **أصحاب الكاريزما**، دون للنشر والتوزيع، ط8، القاهرة، 2017، ص21

[3]-المرجع نفسه، ص.ص، 22.21.

[4] - كيرت دابليو مورتينس: مرجع سابق، ص8

[5]- أندرولاى: **أثر الجاذبية الشخصية " كيف تترك انطباع دائم وقوي"**، مكتبة جرير، ط3، السعودية، 2010، ص1.

[6]- المرجع نفسه، ص2

5- الشخصية القدوة شخصية قوية:

الشخصية **القوية** هي تلك الشخصية التي تستطيع إدراك الواقع في ضوء الماضي، بحيث تتطلع إلى الإفادة من حصيلة خبرات الماضي والحاضر في التخطيط للتصرفات التي ستتخذ في المستقبل، وهي أيضا الشخصية الحيادية التي تتمتع بالحكم على الأشياء كما هي في الواقع لا كما يحلو لها، وهي أخيرا الشخصية التي تقدم على اتخاذ تصرفاتها وتنفيذ قراراتها بوعي دون غفلة عن العناصر التي يمكن أن تستنجد بالموقف، فإذا جدّت عناصر تستلزم تغيير الخطط التي سبق وضعها، فإن الشخصية القوية لا تغمض عينيها عن الجديد في الموقف، بل تأخذ في تعديل ما سبق التخطيط لتنفيذه وذلك بسرعة واتساق واتزان، وتستطيع الشخصية القوية أن تبرهن بجدارة على صحة موقفها الذي اتخذته واضعة في اعتبارها عقلية من نتعامل معهم واتجاهاتهم العامة.[1]

والشخصية **القوية** لا تعني السيطرة على الآخرين، كما أن الشخصية القوية ليست تلك التي تجني الكثير من الأموال، حيث يقول ميخائيل في كتابه الشخصية الناجحة، أن قوة الشخصية تتمثل في القدرة على التفاعل مع المواقف الجديدة، وتتمثل أيضا في القدرة على الاختيار من بين أشياء كثيرة، والتمييز بين الخير والشر، والصواب والخطأ، ومعرفة الحاضر وتوقع المستقبل، فبالنمو والتطور تكون الشخصية قوية ومثمرة في نفس الوقت.[2]

ومن الملامح الأساسية للشخصية القوية نجد:

- ✓ التكامل التفاعلي، فالشخصية القوية كالنبتة التي يتكامل نموها، فيكون لها جذع رئيسي تتشعب منه جميع الفروع المتباينة.
- ✓ استمرارية نمو الشخصية، وتظهر في ارتباط الماضي، والحاضر، والمستقبل.
- ✓ تحقيق التوازن بين الأنانية والغيرية، أي أن تجمع بين إشباع الحاجات الشخصية، وإشباع حاجات المجتمع المحيط بك.
- ✓ تحقيق التوافق النفسي، بحيث يتحقق الانسجام بين المطامع والإمكانات.
- ✓ الانتماء إلى المستويات العليا للمجتمع، أي ذات المفاهيم الأفضل مثلما ينسلخ شخص بعد أن تثقف عن مجتمع جزئي يأخذ بالثأر، إلى مجتمع يقول باللجوء للقانون.
- ✓ والشخصية القوية هي التي تثبت في الميدان، ولا ترضخ للضغوط التي تنافي الأخلاق الراقية.[3]

كما عدد ميخائيل بعض الخصائص التي تتميز بها الشخصية القوية وهي:

---

[1] - يوسف ميخائيل أسعد: **الشخصية القوية**، مكتبة غريب، مصر، 2007، ص.ص، 12.11.

[2] - يوسف ميخائيل أسعد: **الشخصية الناجحة**، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1990، ص16.

[3]- مجدي كامل: **100 سؤال وجواب "الشخصية القوية"**، دار الأمين، ط1، القاهرة، 1997، ص12.

- ✓ إن الشخصية القوية هي تلك الشخصية التي لا توصد أمامها أبواب الخبرات، بل هي تلك الشخصية التي تسعى للإفادة من الفرص المتاحة لها لتلقى خبرات جديدة.
- ✓ تتمتع الشخصية القوية بالقدرة على ما يمكن أن نسميه بالهضم الخبري، فلا يكتفي صاحب الشخصية القوية بتحصيل الخبرات المعرفية أو المهارات أو الاتجاهات، بل هو يتمتع إلى جانب هذا بالقدرة على استيعاب وهضم ما سبق له أن تلقاه، بل إنه يكون قادرا على إقامة وشائج وعلاقات دقيقة ومتكثرة فيما بين العناصر الخبرية الكثيرة التي سبق له اكتسابها.
- ✓ إن الشخصية القوية هي تلك الشخصية التي تستطيع أن تحيل خبراتها التي اكتسبتها إلى سلوك، فلا يكفي أن تحفظ في ذاكرتك قائمة بالفضائل التي ينبغي أن يستمسك بها المرء في الحياة، بل يجب أن تترجم تلك القائمة إلى سلوك في حياتك اليومية وفي علاقاتك بالآخرين.
- ✓ إن الشخصية القوية تسير في حياتها بأضلاع زمانية ثلاثة، فهي تتسلح بالماضي وبالحاضر وبالمستقبل جميعا، فصاحب الشخصية القوية يترجم الحاضر في ضوء خبرات الماضي، كما أنه يتنبأ بالمستقبل في ضوء خبرات الماضي ووقائع الحاضر.
- ✓ إن الشخصية القوية تستطيع أن تنظر من الزاوية التي ينظر منها الآخرون وتقيم الاعتبار للنسبية أو للزوايا الكثيرة المتباينة التي يمكن أن ينظر منها إلى الشيء الواحد.[1]

والشخصية **القدوة** هي شخصية **نموذجية** في سلوكها فهي شخصية" **صادقة**" في قولها وفعلها، ويعد خلق الصدق عماد الأخلاق ومرجعا لأمهاتها، حيث ترى الإنسان الصادق يتصف دائما بالفضائل والأخلاق فتجده صريحا لا يرائي، مستقيما غير متذبذب، كريما حازما، أمينا، قنوعا، رحيما، بارا، صابرا، عفيفا، متواضعا، واضحا، عاملا، عادلا، بعيدا كل البعد عن الغش والغدر والمكر، أما الإنسان الكاذب فتجده بعكس ذلك، فالصدق ضرورة لبناء الشخصية، وفضيلة من فضائل السلوك الحضارية ذات النفع والأثر العظيمين.[2]

يمكن أن نقول كذلك أن الشخصية القدوة هي مثال **للخلق الحسن**، والخلق هو" هيئة راسخة في النفس تصدر عنها الأفعال الإرادية الاختيارية من حسنة أو سيئة وجميلة وقبيحة، وهي قابلة بطبعها لتأثير التربية الحسنة والسيئة فيها، فإذا ما ربيت هذه الهيئة على إيثار الفضيلة والحق وحب المعروف والرغبة في الخير، وروضت على الجميل وكراهية

[1] - يوسف ميخائيل:**الشخصية الناجحة**، مرجع سابق، ص.ص، 17.16

[2] - سليمان بن محمد بن فالح الصغير، **الصدق الفضيلة الجامعة**، دار ابن الأثير، 1421، ص11.

القبيح وأصبح ذلك طبعا لها تصدر عنه الأفعال الجميلة بسهولة ودون تكلف قيل فيه: خلق حسن كخلق الحياء، والحلم والأناة والصبر والتحمل والكرم والشجاعة وما إلى ذلك".[1]

فالخلق صفة مستقرة لا عارضة، لأن الإنسان قد يتلبس ببعض الصفات غير الثابتة لموقف معين كالكرم، أو الخوف أو الغضب، أو غير ذلك، في حين أنه إذا رؤي في الأحوال العادية تظهر منه الصفات الحقيقة التي تخالف هذه الصفات، وهذه الصفة المستقرة لها آثار سلوكية، فالسلوك ليس الخلق، بل هو أثره وشكله الظاهر.[2]

إذن يمكن القول أن الشخصية **القدوة** هي شخصية **صبورة، عادلة، تقية، مضحية، شجاعة، جريئة،** تتميز **بالاتزان والاستقامة** في سلوكها، وبالتالي هي شخصية تحوز على أحسن الأخلاق وتقترب من الكمال البشري توجد في كل مجتمع من المجتمعات الإنسانية قد تنتمي هذه الشخصية إلى المجال الأسري أو المجال الدراسي الديني أو الثقافي أو حتى المجال السياسي، يمكن أن تكون شخصية تعيش في الوقت الحاضر أو شخصية من الماضي.

وللقدوة أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع معا حيث:

- ✓ إن القدوة الصالحة تعمل على تهذيب الأفراد وإصلاحهم كما تجعل من المجتمع وحدة مترابطة عقائديا وشعوريا واجتماعيا وتعمق مفهوم الأخوة بين المؤمنين، وتجعل منهم أمة متضامنة ذات قوة وتأثير وفاعلية إلى الأفضل في حياة المجتمع.
- ✓ إن الفرد لابد له من له من قدوة يراها في أسرته وفي مدرسته ليرى أن ما يطلب منه من السلوك أمر واقعي يمكن تطبيقه.
- ✓ إن القدوة من أهم الأساليب التربوية، وقد أرشدنا الله إلى الاقتداء برسولنا الكريم محمد صلى الله عليه وسلم، فحري بنا أن نجعله قدوة حسنة لنا ولأبنائنا وطلابنا.
- ✓ القدوة الحسنة التي يراها الأبناء في آبائهم ومعلميهم تساعدهم على التطبع على الأخلاق الحسنة، والسلوكيات الصحيحة التي تسهل عليهم إتباع منهج الله والبعد عن الانحرافات السلوكية، والمشكلات الاجتماعية والأممية.[3]

---

[1]- فهد العوني غصاب العنزي: **الكفايات الأخلاقية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة حائل المملكة العربية السعودية**، مجلة دراسات في علوم التربية، العدد1، 2016، ص94.

[2]- المرجع نفسه، ص94

[3]- هدى عبد الرحيم محمد ميمني: مرجع سابق، ص227.

كما تضيف " **أحلام حسن عبد الله رضوان** " بأن القدوة هي ذلك التأثير الغامض الخفي الذي يمثله أفعال وأقوال ومواقف المثال الحي المرتقي في درجات الكمال، مما يثير في نفوس الآخرين الإعجاب والمحبة التي تتهيج معها دوافع الغيرة والتنافس المحمود، ويتولد لديهم حوافز قوية تحفزهم؛ لأن يعملوا مثله، وقد يكون ذلك دون توجيه مباشر.

– القدوة الحسنة المتحلية بالفضائل والاستقامة تعطي الآخرين قناعة بأن بلوغ هذا المستوى من الأمور الممكنة، وأنها في متناول قدرات الإنسان، ولا سيما في زمن الفتن وكثرة الصوارف.[1]

[1] - أحلام حسن عبد الله رضوان: مرجع سابق، 373.

خلاصة:

رأينا في الفصل السابق أن لكل نظرية مقاربتها لموضوع الشخصية، لذلك نجد أن التفسير السوسيولوجي يؤكد على دور المجتمع في صناعة الشخصية وبناءها، بداية بإميل دوركايم الذي يرى بأنه لا يوجد كائن فردي بقدر ما هو كائن اجتماعي، بمعنى أن الفرد ما هو إلا انعكاس للمجتمع الذي ينطبع بسلوكياته وقيمه، وهو يركز على دور المدرسة ويعتبر أن المعلم هو العميل الأخلاقي المكلف من طرف المجتمع بالتنشئة الاجتماعية بالإضافة إلى الأسرة.

أما نظرية كولي للذات، فبالنسبة لهذه النظرية مجال الدراسة هو الطبيعة الإنسانية، بمعنى تتشكل الذات وفق الخواص البيولوجية وكذا البيئة الاجتماعية اللذان يشكلان في الأخير شخصية الإنسان، فبالنسبة لكولي تنشأ الذات وتتطور من خلال التفاعل مع الآخرين وهو يرى أن الأسرة هي الوحدة الأساسية وأصل نشوء الخبرات التي يتم تمريرها إلى الأبناء، ثم بعدها تأتي الجماعات الأخرى كالأقران والمدرسة وغيرها، ويرى كولي أننا نرى أنفسنا من خلال رؤية الآخرين لنا، وبهذا يسلك الفرد وفق ما تربى وجبل عليه، ولا يمكنه الخروج عن المقبول والمتوافق عليه مجتمعيا، وهو ما أطلق عليه بالتوحد، هذا الأخير الذي يعتمد على التخيل كما أنه يرتبط بالنمو، وبواسطته تنتقل الثقافة عبر الأجيال.

أما جورج هربرت ميد فهو يرى أن الذات لا تولد مع الإنسان بل تنشأ وتنمو في خضم التجارب والخبرات الاجتماعية، وهو هنا يؤكد على دور البيئة الاجتماعية في تكوين الذات، كما أنه فصل بين الأنا الفردية التي ترتبط بما هو غريزي والأنا الاجتماعية التي ترتبط بالتنشئة الاجتماعية.

وفيما يخص التفسير النفسي للشخصية فقد ركزت الدراسة الحالية على ثلاث نظريات مهمة، وهي نظرية السمات والتي تركز على الميولات والسمات، فكل فرد يحمل مجموعة من الاستعدادات الداخلية تؤثر على خياراته ومواقفه، ففريق يرى بأن تلك السمات ثابتة مثلها مثل بصمات الأصابع، كما يؤكد فريق آخر على نسبية السلوك الذي يكون حسب الموقف والأشخاص، في حين نجد أن الشخصية في نظر فرويد تتكون عبر مرورها بثلاثة مراحل أساسية، وهي مرحلة الهو التي يحكمها مبدأ اللذة، مرحلة الأنا التي يبدأ فيها الطفل بمواجهة العالم الخارجي ويحاول أن يتكيف معه ومرحلة الأنا الأعلى حيث يبدأ الفرد بتقبل الواقع وما يحمله من قيم وعادات وتقاليد، وإن خالفت هذه الأخيرة حاجات الهو ستحصل اضطرابات نفسية للشخص،كما تطرقنا في هذا الفصل لنظرية التعلم لباندورا، والتي تركز على دور الملاحظة في اكتساب السلوك، حيث أن محاكاة النماذج وتقليدها لا يكون آليا حسب هذه النظرية بل يرتبط بالنتائج المتوقعة من السلوك سواء كانت نتائج ايجابية أو سلبية.

كما تناولنا في هذا الفصل الاتجاه التوفيقي والممثل في تالكوث بارسونز، وسمي هذا الاتجاه بالتوفيقي لأنه جاء ليقارب وجهات النظر بين علماء الاجتماع وعلماء النفس، فبالنسبة لبارسونز الشخصية عملية نفسية واجتماعية تتشكل وتتكون من خلال الأنساق الاجتماعية وكذلك القيم الثقافية.

وفي آخر هذا الفصل تطرقنا إلى خصائص ومواصفات الشخصية القدوة، حيث حاولنا التركيز على أهم المواصفات التي تحوزها القدوة، وهي التأثير، الإبداع، القيادة، الكاريزما، القوة، بالإضافة للأخلاق الحسنة.

الفصل الثالث:

الجامعة الجزائرية، إصلاحات وإشكالات

أولا: نبذة تاريخية عن ظهور الجامعة

ثانيا: وظائف الجامعة المعاصرة

ثالثا: مراحل تطور الجامعة الجزائرية

رابعا: المبادئ التي ترتكز عليها سياسة التعليم الجامعي بالجزائر

خامسا: نظام ل.م.د بالجزائر (المبادئ، الأهداف والسلبيات)

سادسا: عوائق الجامعة الجزائرية

سابعا: الخصائص والحاجات لدى الطالب الجامعي

تمهيد

يتفق جميع المختصين على أن الوظيفة الأساسية التي جاءت الجامعة لكي تؤديها هي وظيفة التدريس ونقل العلوم والمعارف للطالب، وبالتالي تكوين اليد العاملة المؤهلة لشغل مناصب معينة في المجتمع، بمعنى تكوين إطارات متخصصة في شتى المجالات والميادين، فنحن نعيش اليوم عصر الانبثاق والانفجار التكنولوجي، عصر التقانة والسوق الذي يتطلب رأس مال بشري متدرب ومؤهل لشغل مناصب حساسة في المجتمع، أما الوظيفة الثانية للجامعة فهي إجراء البحوث العلمية اللازمة في شتى التخصصات والمجالات قصد تطوير المجتمع ومواكبة الأحداث الراهنة و تحديات المستقبل، حيث كانت ولازالت الجامعة في كل مجتمع من المجتمعات مركز لانبثاق الأفكار وإجراء البحوث النظرية والتطبيقية، وهي منبع للأفكار الحاملة للتغيير والتأثير في المجتمع.

ناهيك عن وظيفة خدمة المجتمع أو ما يصطلح عليها بالوظيفة الثالثة بعد التدريس والبحث العلمي، فهي مؤسسة تساهم في توعية وتثقيف المجتمع وتدعيم القيم المحلية للمجتمع، فالجامعة أيضا مؤسسة لصنع الأفكار وبناء التصورات والمواقف والاتجاهات اتجاه شتى المواضيع، السياسية منها و الاجتماعية، التربوية والأخلاقية، فوظيفة الجامعة حسب الدكتور بوخلخال عبد الله بالإضافة إلى التدريس والبحث العلمي هي" ترقية الثقافة الوطنية والإنسانية والنشاط الفكري بصفة عامة، بما تملكه الجامعة من رصيد ثقافي وعلمي وبيداغوجي، وبما تضمه من كفاءات، فهي مجتمع المثقفين والعلماء، وهي قبل غيرها معنية بهذا الميدان الخطير الذي تنعكس فيه الشخصية الوطنية الذي تعيش فيه وتزدهر، فهي القادرة على احتواء التراث الوطني والقومي والعالمي، والعمل على إحيائه وترقيته للمساهمة في التنمية الوطنية والموارد البشرية ".[1]

وسيتم التركيز في هذا الفصل على الوظائف التي تضطلع بها الجامعة، بالإضافة إلى مبادئ وأهداف نظام ل.م.د، وأهم السلبيات والمشكلات التي تحول دون التطبيق الصحيح له في الجزائر، وفي الأخير سنتحدث عن أهم المعوقات التي تواجه الجامعة الجزائرية.

[1]- بوخلخال عبد الله: **الجامعة الجزائرية ووظيفتها**، حوليات االجزائر، المجلد7، العدد1، 1993، ص90.

أولا– نبذة تاريخية عن ظهور الجامعة:

1– الجامعات في الإسلام والوطن العربي:

إن في المدينة المنورة مدرسة عظيمة درس فيها سيدنا محمد الأمين صلى الله عليه وسلم وطلابها كبار الصحابة وأهل الصفة رضي الله عنهم، وهذه المدرسة كانت واقعة في مسجد الرسول صلى الله عليه وسلم الذي كان له أدوار كثيرة بجانب كونه مدرسة ألقى فيها رسول الله صلى الله عليه وسلم الدروس الإسلامية في العقيدة والشريعة والأخلاق على تلاميذه ومريديه أصحابه رضي الله عنهم، جمعت هذه المدرسة الدارسين والدارسات ليتلقوا دروسا في أمور دينهم ودنياهم من أستاذ الأساتذة ومعلم المعلمين ومربي المربين، وتخرجوا فيها وفي مقدمتهم الخلفاء الراشدون وجماعة من أهل الصفة، هم فقراء المهاجرين إلى المدينة ومن لم يكن له منزل يسكنه ولا عشائر وكانوا نحو (400)، فكانوا يأوون إلى موضع مضلل في مسجد المدينة يسكنونه ويتعلمون القرآن ويصومون ويخرجون في كل غزوة، ومن كبار أهل الصفة المشهورين الصحابي الجليل أبو هريرة رضي الله عنه تخرج في مدرسة الرسول صلى الله عليه وسلم.

إن هذه المدرسة النبوية أكبر مدارس وأعظمها قدرا ولم تقم مدرسة مثلها قبلها ولن تقوم مثلها بعدها، ونحن في حاجة إلى معرفة هذه المدرسة بالتفصيل لمعرفة أسرار نجاحها في تخريج الطلاب الذين أصبحوا بعد معلمهم سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم أساتذة البشر وقادتهم، وليس بمبالغ إذا قلنا: إنها الجامعة الإسلامية الأولى في الإسلام التي خرجت العلماء والمفكرين وفي مقدمتهم الخلفاء الراشدون الذين درسوا مباشرة على يدي خاتم الأنبياء والمرسلين القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف.

وأنشأ الصحابة رضي الله عنهم مدارس ودرس فيها التابعون وتخرجوا فيها وأنشئوا بعد ذلك مدارس لتابعيهم، وتوالت بعدهم إقامة المدارس الإسلامية في الخلافة الأموية والعباسية والفاطمية وغيرها إلى الآن.

رأى بعض العلماء أن المدارس التي أقيمت في القرون الوسطى تقابل الجامعة بالمفهوم الذي نعرفه اليوم، ومن أشهر الجامعات التي تكونت إبان القرون الوسطى: الجامع الأزهر بالقاهرة والمدرسة النظامية ببغداد ومدرسة قرطبة، وبناءا على ذلك رأى محمد شفيق غربال وآخرون في الموسوعة العربية الإسلامية مثل جامع القرويين والأزهر والمدرسة النظامية بأنها جامعات.[1]

وتعتبر جامعة القرويين بفاس في المغرب أقدم جامعة في العالم حيث أنشئت كمؤسسة تعليمية لجامع القرويين الذي قامت ببنائه السيدة فاطمة بنت محمد الفهري عام 859م، وظلت الجامعة تحمل لقب "مدرسة" حتى أعلنت "جامعة" عام 1947م، وبجانب دراسة القرآن والفقه كانت تدرس معارف أخرى مثل النحو والبلاغة والمنطق

[1] -السيد محمد عقيل بن علي المهدلي: مرجع سابق، ص.ص،18.17.

والحساب والفلك والكيمياء والتاريخ والجغرافيا والموسيقى، وتعتبر جامعة الأزهر بالقاهرة هي ثاني أقدم جامعة في العالم بعد جامعة القرويين، وقد أنشئت عام 988م، وكانت حلقات التدريس هي طريقة وأساس الدراسة بالجامعة.[1]

وجاء في كتاب "**إدارة التعليم الجامعي**" لمؤلفيه هاشم فوزي العابدي وآخرون أنه عندما نذكر تأسيس الجامعات لا بد من أن نتطرق إلى المدرسة المستنصرية في بغداد في العهد الأموي حيث تكونت من مجموعة الاختصاصات العلمية والإنسانية والدينية وكان هنالك قسم خاص للترجمة فيها مكن جميع اللغات وحتى وصل العلم في هذه المرحلة أوجه، وبدأ الكتاب يعادل بالذهب وفي هذه الفترة لم يعرف اسم الجامعة وكانت هذه المدرسة بمثابة جامعة لكل العلوم وحتى بنائها يوحي بأنها جامعة متكاملة واستخدم فيها فن العمارة الملائم لإقامة المحاضرات والدرس والتطبيق، وكانت هذه المدرسة هي النواة الحقيقية للجامعات العربية خاصة وقد ارتادها الكثير من طلاب العلم من مختلف البلدان وهي أول مدرسة ضمت بين طياتها أضخم مكتبة عرفت في ذلك العصر وتناولت العديد من العلوم، وعلى أثرها تم تأسيس جامعة بغداد في عام (1956) ومن ثم تم تأسيس جامعة المستنصرية وتليها جامعة الموصل ومن ثم جامعة البصرة وتطورت الجامعات العراقية حتى وصلت إلى (17) جامعة إضافة إلى الكليات الحكومية والمعاهد والكليات الأهلية المتنوعة والتي بلغ عدد الكليات فيها إلى (298) كلية وعدد المعاهد إلى (84) معهدا أما عدد الكليات الأهلية فقد وصل إلى (16) كلية.[2]

أنشئت أولى الجامعات الحديثة في الوطن العربي عام 1908 وهي الجامعة المصرية، وكانت أهلية، ثم أنشئت الجامعة الجزائرية عام 1909، وإن كان قد صدر مرسوم بتأسيسها عام 1879، وأنشئت جامعة الاسكندرية عام 1942م، وجامعة عين شمس 1950م، أما جامعة الخرطوم فقد كانت نواتها كلية غوردون التي أنشئت عام 1902م، وسميت بجامعة الخرطوم عقب الاستقلال عام 1956، وفي ذات العام افتتحت الجامعة الليبية، أما المملكة العربية السعودية فأقدم جامعاتها جامعة الملك سعود التي أنشئت عام 1957م.[3]

وفي لبنان تأسست جامعاتها عام 1951م وكانت من قبل تعتمد على الجامعة الأمريكية التي أنشئت عام 1920م وأنشئت جامعة بغداد عام 1958م، وتتابع منذ أوائل ستينيات القرن العشرين تأسيس الجامعات في الوطن العربي فظهرت جامعة الكويت، والجامعة الأردنية في عمان وصنعاء باليمن وجامعات أخرى في تونس والمغرب والبحرين والإمارات وغيرها، حتى بلغت الجامعات العربية أكثر من خمسين جامعة.

---

[1]- محمد نبيل جامع: **تطوير التعليم العالي في ظل النهضة العربية المعاصرة**، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية، 2012،ص.ص، 22.21.

[2] - هاشم فوزي العبادي وآخرون: **إدارة التعليم الجامعي " مفهوم حديث في الفكر الإداري الحديث "**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،2009، ص.ص، 69.68.

[3]- المرجع نفسه، ص69.

ففي مصر وحدها ثلاث عشر جامعة، وفي المملكة العربية السعودية سبع جامعات، وفي الأردن (عدد سكانه أربعة ملايين نسمة) خمس جامعات حكومية وتسع جامعات أهلية، وبلغ عدد الجامعات في السودان أكثر من خمس وعشرين جامعة، وتخرج في هذه الجامعات في جميع التخصصات نحو نصف مليون خريج كل عام.

ويقوم بالتدريس في هذه الجامعات أساتذة عرب مؤهلون تأهيلا علميا عاليا ، وتحرص وزارات التعليم على تمويل الجامعات بكل ما يلزمها من الاعتمادات المالية، حتى تتمكن من تزويد مكتسباتها ومعاملها وإجراء التجارب والبحوث وعقد المؤتمرات وإصدار الكتب والمجلات، والإنفاق على مختلف الأنشطة الطلابية وبناء المدن الجامعية لسكن الطلبة والطالبات وكذلك لسكن الأساتذة.[1]

2- الجامعات في أوروربا:

وقد مرت الجامعة في أوروبا بعدّة مراحل يمكن اختصارها فيما يأتي:

- ✓ **المرحلة الأولى:** تعتبر فيها تقليدا للمدارس العربية الكبرى، وعرفت فيها الجامعة نجاحا كبيرا في قيادة الحركة الفكرية والثقافية للمجتمع.
- ✓ **المرحلة الثانية:** ابتدأ في القرن السادس بدأت الجامعة تدير ظهرها للمجتمع وأهملت العلوم التجريبية حديثة الولادة باستثناء الطب، وتخلت عن مجالات المعرفة الصانعة للمستقبل وعجزت عن مواكبة المعارف الجديدة التي توسعت بفعل التنمية الاقتصادية والاجتماعية فهمشها المجتمع.
- ✓ **المرحلة الثالثة:** ابتداء من نهاية القرن التاسع عشر عرفت الجامعة انبعاثا جديدا تقلدت فيه من جديد مكانتها المتميزة في صياغة أفكار المجتمع، ولعبت دورا رائدا في صناعة الإيديولوجية اللّيبيرالية وكذلك في نشر فلسفة التنوير وأنتجت شريحة ثقافية جديدة ساهمت بقسط وفير في تغيير المجتمع.[2]

وسنتطرق في هذا العنصر للجامعات في أوروبا في العصور الوسطى، عصر النهضة، عصر الثورة الصناعية، والعصر الحديث:

أ- الجامعات في العصور الوسطى: أما الجامعات في أوروبا فقد ظهرت في العصور الوسطى، ولم تكن مؤسسات متكاملة، وإنما تمت تدريجيا بوصفها تجميعا لمدارس فردية، وقد كانت أبرز الجامعات الأولى هي جامعة بولونيا في ايطاليا والتي أنشئت في القرن الثاني عشر الميلادي، وكذلك جامعة باريس التي أقيمت في أواخر القرن الثاني عشر الميلادي، وتكوّنت كل جامعة من هاتين الجامعتين من اتحاد كليات مستقلة تقوم بتدريس سبعة موضوعات في مجال

[1] - المرجع نفسه، ص.ص، 70.69.
[2] - فضيل دليو وآخرين: مرجع سابق، ص.ص، 78.77.

الآداب وهي: القواعد اللاتينية والبلاغة (التحدث والكتابة باللغة اللاتينية) والجدل (التفكير، مهارات الجدل) والحساب (استخدام الأعداد الرومانية) وعلم الفلك، وعلم الهندسة، وعلم الموسيقى.[1]

والواقع أن لفظ جامعة Universitas كثر استعماله في أوروبا في العصور الوسطى في أغراض متعددة بعيدة عن معناه الأصلي، في حين أن المعنى الحقيقي للفظ هو الذي يفسر لنا طبيعة الأصل التاريخي لنظام الجامعات، فلفظ جامعة لا يعني في مبدأ الأمر أكثر من رابطة أو اتحاد بين عدة أفراد؛ ولذا أطلق هذا اللفظ في العصور الوسطى على كثير من نقابات التجار والصناع، فضلا عن بلديات المدن، غير أن لفظ جامعة تحور عند نهاية القرن الثاني عشر وبداية القرن الثالث عشر حتى أصبح يطلق على اتحادات المشتغلين بالعلم والتعليم من الطلاب والأساتذة، وبذلك بدأنا نسمع في البيئات الجامعية عن " جامعة الطلبة " بمعنى اتحاد الطلبة، " وجامعة الأساتذة " بمعنى اتحاد الأساتذة، فالجامعة لم يقصد بها في ذلك العصر المكان أو البيئة العلمية التي يتلقى فيها رجال العلم من معلمين ومتعلمين، وإنما قصد بها الاتحاد الذي يكونه كل فريق من هذين الفريقين لرعاية مصالحه وتنظيم أموره.[2]

أما المكان أو البيئة العلمية التي نعبر عنها اليوم باسم "**جامعة**" فقد أطلق عليها في أوروبا في العصور الوسطى اسم " **المدرسة العامة** "، بمعنى المكان الذي يستقبل طلاب العلم الوافدين من جميع الجهات، لا المكان الذي تدرس فيه جميع المواد كما فسره البعض خطأ، وعندما أصبح لفظ " المدرسة العامة " الذي يعبر عن الجامعة في معناها الحديث شائعا في مستهل القرن الثالث عشر، عدت له ثلاث خصائص مميزة:

- ✓ أولاهما أن هذا المكان أو المدرسة صارت تستقبل طلاب العلم الوافدين من جميع الجهات والبلاد لا من جهة معينة أو بلد محدد.
- ✓ وثانيتها أنها كانت مركزا للدراسات العليا، بمعنى أنها اشتهرت بتدريس علم على الأقل من العلوم التي تتطلب دراستها قسطا من التخصص مثل القانون أو اللاهوت أو الفلسفة أو الطب أو غيرها.
- ✓ وثالثتها أن هذه العلوم قام بتدريسها بعض الأساتذة ذات الكفاءة المتخصصين، ومن الواضح أن الصفة الأولى كانت أهمها جميعا، لأنها هي التي أعطت ذلك المكان صفة الجامعة التي جعلته يضم بين جوانبه طلابا من كل صعيد ومصر، وبذلك اختلف عن غيره من المدارس المحلية المحدودة الأفق التي عرفتها أوروبا في العصور المضلمة.[3]

---

[1]- هاشم فوزي العبادي وآخرون: مرجع سابق، ص71.

[2] - سعيد عبد الفتاح عاشور: **الجامعات الأوروبية في العصور الوسطى**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2007، ص3.

[3] المرجع نفسه، ص.ص، 4.3.

ب – الجامعات في عصر النهضة: لقد تميز عصر النهضة بظهور بورجوازية المدن التجارية وكفاحها الدائب من أجل تطوير الحياة الاقتصادية والتجارية، وقد تأثرت الجامعات الأوروبية بروح هذا العصر ولم تعد قادرة على حصر نفسها في أبراجها العالية، فنزلت إلى المجتمع للاهتمام بحياة الناس وخصوصا بعد أن أصبح للتجار رأي في إدارة هذه الجامعات الغربية، يقضي بأن دور الجامعات لا يقف عند حدود البحث عن الحقيقة العلمية المجردة بل يتعداه إلى خدمة المدينة أو القطر الذي توجد فيه.[1]

ج– الجامعة في عصر الثورة الصناعية: لقد ترتب على دخول الآلة بصورة واسعة أن وجد الناس أنفسهم بحاجة إلى إعادة تأهيل أنفسهم من أجل استيعاب التطور الجديد، كما دفعت روح المنافسة أصحاب المصانع إلى العمل باستمرار من أجل تطوير آلاتهم الإنتاجية، ومن ثم فقد أخذ المجتمع يطالب الجامعات بالتجاوب مع التوجهات الجديدة، إلّا أن الجامعات لم تستطع في البداية هضم هذه التوجهات وبقيت محافظة على فلسفتها التعليمية التي تقوم على أساس نشر الثقافة الحرة، والاهتمام بالدّراسات النظرية دون الدّراسات العلمية والتطبيقية، فقد أنشأت معاهد التدريب وكليات التكنولوجيا خارج أسوار الجامعات في العديد من الأقطار الأوروبية غير أن الجامعات عدلت عن موقفها هذا بعد أن رأت آثار الثورة الصناعية على حياة الناس وحاجاتهم الملحة إلى استيعاب المعطيات الجديدة، لذا أخذت تهتم بالدراسات العلمية التطبيقية وبذلك غدا الإعداد المهني للطلبة أحد الأهداف الرئيسية للجامعات بالإضافة إلى أهداف البحث العلمي وخدمة المجتمع.

لقد ترتب على هذا التطور أن الجامعات لم تعد مقصورة على أبناء النخبة، بل أخذت تتوسع بقبول أعداد جديدة من الطلبة الذين ينحدرون من أصول اجتماعية عمالية وفلاحية لتلبية احتياجات الصناعة إلى العقول والأيدي الماهرة المدربة، وقد توافق هذا التطور مع التوجهات الديمقراطية في الغرب وتصاعد قوة الحركات الاشتراكية مما عزز مبدأ ديمقراطية التعليم ودفع الجامعات الغربية نحو التحول إلى جامعات جماهيرية بعد أن كانت جامعات نخبة.[2]

د– الجامعات في العصر الحديث: لقد وصف العصر الحديث الذي بدأ بعد الحرب العالمية الثانية بأنه عصر الثورة الصناعية الثانية، وهو عصر يتميز عن عصر الثورة الصناعية الأولى بأنه عصر الآلة المفكرة التي تقرر بعد أن تفكر كما هو واضح في عمل الحاسبات الالكترونية والأجهزة التي ترتبط بها.

وقد أدّى هذا التطور إلى زيادة الإمكانيات الإنتاجية وطاقة التنمية في المجتمعات المتقدمة بحيث أصبح المعدل المقبول لزيادة الدخل القومي يتراوح بين 4%–5% بينما لم يكن يزيد عن 1%–2% قبل خمسين عاما، إن التقدم

[1]- هاشم يحي الملاح: **قضايا وهموم جامعية ومجتمعية عامة، دراسات في التعليم العالي وتحديات المستقبل**، دار الكتب العلمية، ط1، لبنان، 2013، ص84

[2] - المرجع نفسه، ص.ص، 84.85.

بهذه المستويات يعني بالنسبة لهذه المجتمعات " مضاعفة مستوى الحياة كل اثني عشر عاما أو خمسة عشر عاما ولأربعة أمثال هذا المستوى خلال الفترة الطبيعية لحياة الإنسان الراشد."

وقد ترتب على ما تقدم أن الحياة المعاصرة اتسمت بسرعة التغيير في كل شيء فقد دخلنا عصر الذرة وعصر الفضاء وعصر المواصلات الجديدة وارتباط الصورة بالكلمة والتواصل عن طريق الأقمار الصناعية.. أما بالنسبة للباحثين بالحاسبات العلمية فإن هذه السرعة عندما تقارن أو ترصد كمعلومات لا بد كانت تقدر من الصفر قبل الخمسينات على أرقام متعددة الملايين في تقدير السرعات الجديدة في كل عمليات اليوم.

إن هذا الواقع قد دعا إلى زيادة الطلب على التعليم إلى زيادة الطلب على التعليم الجامعي لتأهيل المواطنين وإعدادهم لتحمل المسؤوليات الجديدة حيث أصبح المؤهل العلمي ضروريا لمتابعة التطورات ا لمتجسدة وتحقيق التنمية للمجتمع.. ومن ثم، فقد بلغ عدد الطلبة الجامعيين في الولايات المتحدة عام 1956/1955 مليونين ونصف فأصبح في عام 1975 بحدود عشرة ملايين طالب، أي أن عدد الطلبة قد ازداد إلى أربعة أمثاله خلال عشرين عاما، أما في فرنسا فقد تصاعد عدد الطلبة المسجلين في الجامعات على النحو التالي: لقد قدر عدد الطلاب في عام 1945 بـ 120.000 طالب فارتفع في عام 1960 إلى 210.000 طالب وفي عام 1964 ازداد إلى 413.000 طالب ثم ارتفع إلى 514.000 طالب في 1968 وبذلك بلغت الزيادة في خلال الثمان سنوات الأخيرة 250%.[1]

ثانيا: وظائف الجامعة:

تعد وظيفة **التدريس** هي الوظيفة الأساسية التي تقوم بها الجامعة في أي مجتمع من المجتمعات وعبر مختلف العصور والأزمان، حيث يرى ج. نيومان في كتابه " فكرة الجامعة " أن التدريس أحد أهم وظائف الجامعة، كما أكد أن الجامعة ما هي إلا مكان لتدريس المعرفة الشاملة، حتى أنّه قلل من قيمة وظيفة البحث العلمي لاعتقاده بعدم إمكان الجمع بين الوظيفتين، وعلى العكس من ذلك يرى ثورشتين أن وظيفة الجامعة الأساسية هي البحث.

أما س.م. باسيس، أ.إ. جسكن فيضعان للجامعة مهمتين أساسيتين هما: التدريس سواء على مستوى التعليم الجامعي الأول أو على مستوى الدراسات العليا، أما الثانية فهي الخدمة التي تقدّمها الجامعة للمجتمع من خلال الأبحاث العلمية التي يقوم بها الأساتذة.[2]

وسنتطرق في هذا العنصر إلى أربع وظائف أساسية تؤديها الجامعة وهي:

[1]- المرجع نفسه، ص.ص، 86.85.

[2] - بشير معمرية: **البحث النفسي في الجامعة (دراسات نقدية تحليلية)**، المكتبة العصرية، ط1، مصر، 2009، ص.ص،141.140.

1- إعداد القوى البشرية:

من أهم الوظائف التي ارتبطت بالتعليم الجامعي منذ نشأته في العصور الوسطى الإعداد للمهن المختلفة في الآداب والقانون والطب واللاهوت، وهذا أساس التقسيم الرباعي للجامعة الذي ساد منذ تلك الفترة آل إلى الجامعات الحديثة، وأثر في نشأتها وتحكم في توجيهها حتى العصور الحديثة.

وقد تطورت التخصصات الجامعية مع تطور العلوم المختلفة، واستحداث تخصصات جديدة، ففي القرن التاسع عشر بدأت الجامعة تهتم بالإعداد لمهنة التدريس والمهن الأخرى كالهندسة والزراعة والعلوم الطبيعية والاجتماعية، فلم تعد هذه الميادين مجالا للهواة من المثقفين، بل أصبحت تخصصات أساسية في الجامعة، وفي القرن العشرين أضيفت تخصصات أخرى مثل إدارة الأعمال والصحافة والإعلام وعلوم المكتبات والاقتصاد والسياسة والشؤون العالمية، وقد كان ظهور المنظمات الدولية دافعا قويا لها، فاهتمت الجامعات بدراسة العلاقات السياسية الدولية والاقتصاديات الدولية، ومع التطور العلمي الكبير تجد الجامعة نفسها أنها مضطرة لإفساح المجال لتخصصات جديدة تفرض نفسها باستمرار، فالجامعة تقوم على التخصص ، وإذا كان التعليم العام يهدف إلى إكساب عموميات الثقافة فإن الجامعة تهتم بخصوصيات الثقافة، ومن هنا كان الهدف الرئيسي للجامعة هو التخصص الذي يقوم على أساس تقديم تعليم عال متخصص ومستوى عال من المعرفة، وهذا هو ما يميز الجامعة عن التعليم العام، وعلى الجامعة أن تنمي لدى طلابها الاتجاه الصحيح نحو التخصص والمعرفة بصفة عامة وأن تزودهم بالمهارات التي تمكنهم من تحصيل المعرفة بأنفسهم.[1]

ويمكن أن ينظر إلى الجامعة من زاوية إنتاجها للقوى البشرية المدربة على أنها مؤسسة إنتاجية، لأنها تنتج هذه الكفاءات والعقول المفكرة والقيادات التي تتحمل المسؤولية في المجتمع، ويمكن أيضا أن ينظر إلى الجامعة على أنّها استثمار في الموارد البشرية باعتبار أن رأس المال البشري يمثل لا يقل أهمية عن رأس المال المادي، بل إن رأس المال البشري يمثل أهمية حيوية، فبناء المصانع والمدارس والمستشفيات أمر سهل ولكن تكوين الكوادر البشرية المدربة من مهندسين ومعلمين وأطباء لازمين لهذه المؤسسات يعتبر عملية أساسية وتحتاج إلى وقت طويل، إن إعداد المهندس أو المعلّم يحتاج إلى حوالي 17 أو16 سنة ، وإعداد الطبيب يحتاج إلى حوالي 19 سنة، وإذا ارتفعنا إلى المستويات الأعلى في الكفاءة البشرية نجد أنها تحتاج بالطبع إلى سنوات أطول قد تصل إلى 25 سنة أو أكثر، وهذا يبين بوضوح

[1] -محمد منير مرسي: **الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه**، عالم الكتب، 2002، ص.ص، 23.22.

مدى أهمية الثروة البشرية، ولهذه الأهمية شهد العصر الحديث ظاهرة تسمّى " بهجرة العقول البشرية " .... كما شهد ظواهر أخرى مرتبطة بها كالتجسس الصناعي مثلا" [1]

وتسهم الجامعة بدور مباشر في تنمية اقتصاد المجتمع واستخدام موارده وثرواته وتنشيط مؤسساته الصناعية بما تخرجه من كفاءات قادرة على تطوير وسائل الإنتاج ومن هنا يتضح أن الجامعة من أهم ركائز التقدم الاقتصادي والاجتماعي وتحقيق الرفاهية والرخاء للمجتمع الذي تخدمه، ومسؤوليتها في هذا أضخم في الدول النامية لأن عليها الإسراع بمعدل النمو لتعوض ما فاتها، وهي إزاء هذه المسؤولية الضخمة تعمل بموارد محدودة وفي مناخ مثبط على عكس الجامعة في الدول المتقدمة حيث تعمل في واقع يعطيها إندفاعة قوية وفي مناخ يشدها ويؤازرها، وبهذا يصبح العبء أكثر على جامعات المجتمعات النامية في إعداد الكوادر البشرية الضرورية للنهوض بهذه المجتمعات. [2]

2- البحث العلمي:

يعرّف البحث العلمي على أنه مجموعة من النشاطات والتقنيات والأدوات التي تبحث في الظواهر المحيطة والتي تهدف إلى زيادة المعرفة وتسخيرها في عمليات التنمية لمختلف جوانب الحياة، ويسمى البحث علميا إذا اعتمد على تجميع معلومات كافية ناتجة من تجارب علمية يمكن قياسها والتحقق من دقتها عن طريق الملاحظة أو التجربة وتصنيف نتائجها ومن ثم يصار إلى وضع فرضيات معينة لتفسير تلك الظواهر وتصميم تجارب أخرى لاختبار تلك الفرضيات وتحويلها إلى نظريات.[3]

يعرف البحث العلمي بعديد التعريفات في مجملها حول : " كونه وسيلة للاستعلام والاستقصاء المنظم والدقيق بغرض اكتشاف معلومات أو علاقات جديدة بالإضافة إلى تطوير أو تصحيح أو تحقيق المعلومات الجديدة وذلك باستخدام خطوات المنهج العلمي واختيار الطريقة والأدوات اللازمة للبحث وجمع المعلومات ".[4]

أي أن البحث العلمي هو دراسة فكرية علمية لظاهرة من الظواهر أو مشكلة غامضة تحتاج إلى توضيح أو حل من أجل مصلحة أو خدمة يقدمها هذا البحث للفرد والجماعة والمجتمع بصفة عامة، وتحتوي هذه العملية على أربعة عناصر أساسية وهي: الباحث ومشكلة البحث ومنهج البحث ونتائج البحث، هذه الأخيرة التي تخدم وتساهم في تنمية المجتمع وتطويره وإشباع حاجات الإنسان ورغباته.

لقد أصبحت الجامعات الحديثة تهتم كثيرا بمسألة البحث العلمي نظرا لما يؤديه من دور في سبيل تطوير المجتمعات، وخدمة البشرية، بعدما كان يقتصر دورها على إنتاج الكفاءات البشرية، وأصبح البحث العلمي يرتبط بتنمية

---

[1] - المرجع نفسه، ص 23.
[2] -المرجع نفسه، ص24.
[3] -محمد صالح ربيع العجيلي: **التعليم العالي في الوطن العربي، الواقع والاستراتيجيات**، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2013، ص145.
[4] - فلاق شبرة ميلود: **الجامعة وسؤال المجتمع العربي " التجليات والتحديات"**، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 27، نوفمبر 2017، ص31.

المجتمعات وتطويرها معرفيا ومنه ستتجلى أكثر أهمية الجامعة انطلاقا من أهمية البحث العلمي الذي تجري أحداثه في الجامعات باعتبارها الفضاء الأنسب لذلك بحكم ضمها لكفاءات علمية عالية ومتخصصة ف " الأبحاث التي قامت بها الجامعات عبر التاريخ كان لها بالغ الأثر في مجالات الصناعة والزراعة ومختلف جوانب الحياة وعلى الرغم من أن عددا كبيرا من مراكز الأبحاث قد أنشئ بصفة مستقلة عن الجامعة، لكن أبحاث الجامعة مازالت إلى حد كبير أكثر أهمية وأكثر دقة من غيرها من الأبحاث ".[1]

فالوظيفة العلمية البحثية للجامعة لا تقتصر في تقديم الآليات والمحيط الملائم والمعطيات الصحيحة التي تساعد قادة المجتمع والدولة على اتخاذ قراراتهم ومخططاتهم على أسس صحيحة ومدروسة، إذ يعتبر من أهم وظائف الجامعة : " تهيئة الجو لرجال العلم والمعرفة لكي يضعوا التصورات أمام كبار المسؤولين وقادة المجتمع وتزويدهم بالحقائق والتحليلات العلمية التي تمكنهم من فهم جوهر القضايا الاجتماعية واتخاذ القرارات الدقيقة أو سن القوانين التي تخدم المصلحة العليا للدولة والمجتمع ".[2]

إنما التقدم للأقوى، وكذلك لمن يمتلك المال والثروة، ومع ذلك فلا تقدم بالقوة والمال وحدهما، بل إنما التقدم لمن يمتلك المعرفة، فالمعرفة تفوق القوة، وأهم من الثروة، أنها الركيزة الأساسية في بناء المجتمعات من أجل مواكبة عصر المعلومات.

والبحث العلمي، والابتكار هما أحد أشكال التقدم في أي بلد، ومحور الأمن القومي الحقيقي للشعوب، وتهتم جميع دول العالم بالأبحاث العلمية، ففي اليابان ينفقون 2,8% من الدخل القومي على البحث العلمي، وفي أمريكا 2,7%، وفي كوريا 2,2% وفي اسرائيل 2% ويؤكد رئيس أكاديمية البحث العلمي أن المنفق على البحث العلمي في مصر 0,56%، وهي نسبة ضئيلة تحتاج إلى نظر.[3]

وللبحث العلمي الجامعي وتوليد المعارف الجديدة في المجالات المختلفة محاور رئيسة ثلاثة: محور يرتبط بالمعارف والنظريات الأساسية، ومحور يتعلق بالمعارف التطبيقية العملية، ثم محور يهتم بالاستجابة للقضايا المعرفية الطارئة وتقديم المشورة بشأنها.

فالبحث العلمي في المعارف الأساسية يسهم في التراكم المعرفي الإنساني من ناحية، كما يؤسس للبحوث التطبيقية المستقبلية من ناحية ثانية، وعلى ذلك فإن له بعدا دوليا إنسانيا من جهة، و بعدا تخطيطيا ينظر إلى المستقبل ويستعد له من جهة أخرى.

---

[1] - المرجع نفسه، ص31.

[2] - بلقاسم سلاطنية، أسماء بن تركي: **العلاقة التكاملية بين الجامعة والمجتمع ومسألة التنمية الاجتماعية**، مجلة العلوم الانسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 35/34، مارس 2014، ص15.

[3] - حسين عبد الحميد أحمد رشوان: **العلم والتعليم والمعلم**، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، 2006، ص160.

ويقدم البحث العلمي التطبيقي في الجامعات معارف جديدة يمكن توظيفها والاستفادة منها، فقد يعطي منتجا جديدا، أو متجددا أو قد يستنبط خدمة جديدة أو متجددة، بحيث يحقق ذلك المنتج أو تلك الخدمة قيمة متميزة في السوق المحلية أو الدولية تؤدي إلى توظيف اليد العاملة، وجني الأرباح وتعزيز التنمية وتحقيق استدامتها، ومن خلال خبرة توليد المعرفة عبر البحوث الأساسية والبحوث التطبيقية تستطيع الجامعات أن تستجيب لمتطلبات المؤسسات المعرفية الصناعية منها والخدمية وأن تقدم إليها المشورة التي تحتاجها وتحل مشاكلها وتزيد من عطائها.[1]

والواقع أن هناك مشكلات كثيرة تتصل بالبحوث العملية في الجامعات ومدى قدرة الجامعات وأعضاء هيئة التدريس بها على الوفاء بالتزاماتها، وقد حاولت بعض الجامعات ولاسيما الفرنسية أخيرا التغلب على هذه المشكلة بفضل البحث عن التعليم، وذلك بإنشاء وحدات للبحوث مستقلة عن وحدات التعليم في داخل الجامعة، ولكنها لم تحل المشكلة، ومما لا شك فيه أن الزيادة الكبيرة في أعداد طلاب الجامعات وما يتصل بذلك من زيادة في أعباء التدريس على الأساتذة إلى جانب مسؤولياتهم الإدارية تستنفذ معظم وقت الأساتذة، ولا تمكنهم من إعطاء البحوث حقها، بل إن الجامعات تعمل بطريقة غير مقصودة على تشجيع الأساتذة على ترك البحث العلمي عندما تمنحهم أجورا على المحاضرات الإضافية.

قد يقال إن الأساتذة يقومون ببحوث علمية في الجامعة، ولكن معظم هذه البحوث فردية وليست جماعية وغرضها محدود، وبالتالي يكون إسهامها أو الاستفادة منها محدودة، وذات غرض نفعي شخصي بالدرجة الأولى، وهي غالبا تجرى لخدمة أغراض الترقية إلى الوظائف الأعلى في التدريس الجامعي، وهناك ناحية أخرى تتعلق بقلة مخصصات البحوث في الميزانية، ويبدو أن الجامعات العربية تعتبر البحوث العلمية شيئا لا يستحق الاهتمام الكبير لدرجة أن البيانات الإحصائية تشير إلى حقيقة مخزية هي ما تخصصه الجامعات العربية للبحوث العلمية لا يتمشى مع ما تخصصه الجامعات المتقدمة لهذا الغرض.[2]

3- خدمة المجتمع:

عرفت الجامعة خلال القرن العشرين تغيرات من حيث نظامها ووظائفها فلم تعد تقتصر على التعليم بل تخطت ذلك للاهتمام بقضايا المجتمع وخدمته وإنمائه، فأضافت بذلك وظيفة ثالثة تمثلت في خدمة المجتمع، فتحولت بذلك الجامعة من كونها " مركزا للبحث الحر للوصول إلى المعرفة وفق ما كان ينادي به " جون نيومان في كتابه " **فكرة الجامعة** " إلى جامعة متعددة الوظائف وفق المفهوم الذي صكه لها كلار كلير.

---

[1]- عبد القادر بن عبد الله الفنتوخ: **التعليم العالي وبناء مجتمع المعرفة**، دار النشر العلمي والمطابع، الرياض، السعودية، 2012، ص.ص، 59.58.

[2] - محمد منير مرسي : مرجع سابق، 27.

ويبرز هذا الدور بداية مع انتشار التعليم الجامعي في أمريكا متأثرا بالفلسفة البراجماتية، فجاء في تقرير لجنة ماساشوستي التشريعية في هارفارد عام 1850 : " لقد فشلت الكليات في التجاوب مع آمال وطموحات الناس في الولاية، فالكلية ينبغي أن تفتح أبوابها للأولاد الذين يبحثون عن تعليم محدد، لأغراض محددة يسعون إليها، إنها ينبغي أن توفر للناس التعليم العملي (التطبيقي) الذي يحتاجونه وليس القراءات الكلاسيكية التي لا تناسب سوى الطبقات الأرستقراطية، إننا ينبغي أن نساعد الشباب لأن يكونوا فلاحين أو ميكانيكيين أو تجارا ".[1]

لقد أصبحت الجامعات الحديثة ترتبط ارتباطا وثيقا بالمجتمعات انطلاقا من كونها مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لخدمة، فالتأثير متبادل بينهما، والتعليم الجامعي وثيق الصلة بحياة الناس وحاجياتهم لأن الهدف الأساسي للجامعات الحديثة هو تطوير المجتمعات والنهوض بها إلى أفضل المستويات في جميع الميادين، فـ: " خدمة المجتمعات من أبرز وظائف الجامعة في الوقت الحالي، بما توفره من مناخ يتيح ممارسة الديمقراطية، والمشاركة الفعالة في الرأي والعمل، كما تنمي لدى المتعلمين القدرة على المشاركة والإسهام في بناء المجتمع وحل مشكلاته، كما تنمي لديهم الرغبة الجادة في البحث عن المعرفة، وتحدي الواقع ".[2]

فدور الجامعة لا ينحصر في نقل المعرفة المناسبة والتي تساعد الإنسان على كسب عيشه أو تكوين محامي قادر وإنسان مثقف من خلال الرؤية المجتمعية الواسعة، وإذا فقدت الجامعة قدرتها على التنافس وقيادة التغيير الاجتماعي والتنوع فإنها تحمل بذور دمارها، لأن مسألة الارتباط والتفاعل بين الجامعة والمجتمع أصبحت أحد المؤشرات الأساسية التي تعبّر عن تخلف أو تقدم المجتمع وهذا التفاعل يعبر عنه بمجتمع المعرفة، فلم تعد الجامعة مؤسسة بحث و تأطير فحسب ولكن حلقة مهمة ومحورية في عملية التنمية المستدامة سياسيا واقتصاديا واجتماعيا، ولا يكون ذلك إلا من خلال تطوير العنصر البشري.[3]

ويمكن أن نلخص ما سبق في أن الوظيفة الثالثة للجامعة (خدمة المجتمع) هي وظيفة:

- ✓ تعني العملية التي يتم من خلالها تمكين أفراد المجتمع وجماعاته ومؤسساته من تحقيق أقصى استفادة ممكنة من الخدمات المختلفة التي تقدمها الجامعة بوسائل وأساليب متنوعة تتناسب مع ظروف المستفيد وحاجاته الفعلية.
- ✓ كما أنها الخدمة العامة التي تقدمها الجامعة خارج إطار عملها الرسمي التعليمي والبحثي لهيئات وأفراد لأغراض ثقافية ومهنية واجتماعية من جنس العمل الذي تقوم به.

---

[1] - خالد أسماء، شابونية زهية: **وظائف الجامعة الجزائرية " مساءلة في واقع الفعل ومعيقاته "**، المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات، المجلد 02، العدد 06، أفريل 2019، ص 175.

[2] - فلاق شبرة ميلود: مرجع سابق، ص32.

[3] - بوبكر حميدي، محمد يعيش: **الوظيفة القيمية للجامعة في تحقيق أبعاد الوحدة الوطنية**، مجلة معارف، العدد 20، جوان 2016، ص 167.

- ✓ كما أنها الجهود التي يقوم بها الأفراد أو الجماعات أو المنظمات أو بعض أفراد المجتمع لتحسين الأوضاع الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية.
- ✓ وهي نشاط تقوم به الجامعة لحل مشكلات مجتمع لتحقيق التنمية الشاملة في المجالات المتعددة.
- ✓ تعرف أيضا خدمة المجتمع بأنها الأعمال التي تقدمها الجامعة للمجتمع المحلي سواء في الجانب الثقافي أو الصحي أو الاجتماعي أو الاقتصادي أو الرياضي والاستفادة من كافة الإمكانات والطاقات المحلية.
- ✓ كما أنها الخدمات التعليمية والتدريبية التي تقدمها الجامعات لأفراد المجتمع المحلي من غير طلابها من خلال تنظيم معين.[1]

رابعا– مراحل تطور الجامعة الجزائرية:

1– المرحلة الأولى: وتمتد من الاستقلال سنة 1962 إلى سنة 1970 تاريخ إنشاء أول وزارة متخصصة في التعليم العالي والبحث العلمي، تتميز هذه المرحلة بفتح جامعات المدن الرئيسية بالجزائر، فبعد أن كانت بالجزائر جامعة واحدة وهي جامعة الجزائر، وكانت مختصة في تكوين أبناء المعمرين بالدرجة الأولى، فتحت جامعة وهران سنة 1966، تلتها جامعة قسنطينة سنة 1967، ثم تلتها بعد ذلك كل من جامعة العلو والتكنولوجيا – هواري بومدين – بالجزائر وجامعة العلوم والتكنولوجيا – محمد بوضياف – بوهران وجامعة عنابة، بينما فتحت الجامعة الإسلامية – جامعة الأمير عبد القادر – بقسنطينة سنة 1984.

أما النظام البيداغوجي الذي كان متبعا فهو ما كان موروثا عن الفرنسيين، إذ كانت الجامعة مقسمة إلى كليات وهي:

– كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

– كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية.

– كلية الطب.

– كلية العلوم الدقيقة.

لقد كانت الكليات مقسمة بدورها إلى عدد من الأقسام، تهتم بتدريس التخصصات المختلفة، كما أن النّظام البيداغوجي كان مطابقا للنّظام الفرنسي، حيث كانت مراحله كما يلي:

مرحلة الليسانس وتدوم ثلاث سنوات بغالبية التخصصات، وهي عبارة عن نظام سنوي للشهادات المستقلة، التي تكوّن في مجموعها شهادة الليسانس.

[1] - قيحة حنك، رضوان بواب، **الجامعة والوظيفة الخدمية للمجتمع** (الوظيفة الثالثة)، مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، 11 (1)، 2020، ص172.

شهادة الدّراسات المعمّقة: وتدوم سنة واحدة، يتم التركيز فيها على منهجية البحث، إلى جانب أطروحة مبسطة لتطبيق ما جاء بالدّراسة النظرية.

شهادة دكتوراه الدرجة الثالثة وتدوم سنتان على الأقل من البحث لانجاز أطروحة علمية.

شهادة دكتوراه الدولة وقد تصل مدّة تحضيرها إلى خمس سنوات من البحث النظري أو التطبيقي، حسب تخصصات الباحثين واهتماماتهم.

لقد كانت المرحلة الأولى تهدف إلى توسيع التعليم العالي، والتعريب الجزئي والجزارة، مع المحافظة على نظم الدّراسة الموروثة.[1]

2- المرحلة الثانية: وتبتدئ من سنة 1970 سنة إحداث وزارة متخصصة للتعليم العالي والبحث العلمي، تلاها مباشرة إصلاح التعليم العالي 1971 ويتمثل هذا الإصلاح في تقسيم الكليات إلى معاهد مستقلة تضم الأقسام المتجانسة، واعتماد نظام السداسيات محل الشهادات السنوية.

وقد أجريت التعديلات التالية على مراحل الدراسة الجامعية:

أ- مرحلة الليسانس: وهي ما يطلق عليها أيضا مرحلة التدرج، وتدوم أربع سنوات، أما الوحدات الدراسية فهي المقاييس السداسية.

ب- مرحلة الماجيستير: وهي ما يطبق عليها أيضا مرحلة ما بعد التدرج الأولى، وتدوم سنتين على الأقل، وتحتوي على جزأين الجزء الأول وهو مجموعة من المقاييس النظرية، وتهتم خاصة بالتعمق في دراسة منهجية البحث، أما الجزء الثاني فيتمثل في إنجاز بح يقدم في صورة أطروحة.

ج- مرحلة دكتوراه العلوم: وهي ما يطلق عليها أيضا مرحلة ما بعد التدرج الثانية، وتدوم حوالي خمس سنوات من البحث العلمي.[2]

هذا وقد عرفت هذه المرحلة تضاعف عدد المؤسسات الجامعية التي تم تشييدها على اختلاف مناطق الوطن قصد مواجهة الطلب المتزايد على التعليم العالي، كما تم وضع الخريطة الجامعية سنة 1984 وكانت تهدف إلى تخطيط التعليم الجامعي حتى آفاق 2000 مستندة في ذلك إلى احتياجات الاقتصاد الوطني بقطاعاته المختلفة من جهة ومن جهة أخرى تحقيق التوازن بين التخصصات العلمية والتخصصات الإنسانية.[3]

---

[1]-بوفلجة غيات: **التربية والتعليم بالجزائر**، دار الغرب للنشر والتوزيع، ط2، 2006، الجزائر، ص.ص، 77.76.

[2]- المرجع نفسه، ص.ص،78.77.

[3]- طالبي صلاح الدين، بركة الزين: **التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر(2014-1962)**، المجلة الجزائرية المالية العامة، العدد الرابع، ديسمبر 2014، ص156.

3- المرحلة الثالثة: (1998 -2003) تبدأ هذه المرحلة من عام 1998، وتميزت بالتوسع التشريعي والهيكلي والإصلاح الجزئي، وأهم الإجراءات التي عرفتها هذه المرحلة ما يلي:

إصدار القانون التوجيهي للتعليم العالي في سبتمبر 1999: عملت الجزائر منذ 1962 على تأطير سير منظومة التعليم العالي بسلسلة من القوانين وكان من أبرزها القانون رقم 99-05 المتضمن للقانون التوجيهي للتعليم العالي، وقد كانت دوافع إصدار هذا القانون عديدة أبرزها مذكورة فيما يلي:

- زيادة أعداد الطلبة من 2500 سنة 1962 إلى حوالي 405000 خلال الدخول الجامعي 1999/1998 في مختلف الأطوار، وهو نفس عدد كل الطلبة المتخرجين من الجامعة الجزائرية منذ 1962، حيث أجبرت متطلبات التعليم العالي الكثير من الدول النامية بما فيها الجزائر على تركيز جهودها على الناحية الكمية من التعليم، دون الناحية النوعية، وقد ازدادت حدة هذه الوضعية بسبب التزايد الجد سريع لأعداد الطلبة في الجامعات الجزائرية، حيث انتقل العدد من 24,334 طالب خلال الدخول الجامعي 1980/1971 ووصل إلى 153.043 خلال الدخول الجامعي 1986/ 221978 حيث فاق الضعف خلال ست سنوات، ونظرا لجهود الدولة المستمرة، في مقابل تضاعف عدد الطلبة في العالم في الفترة 1960-1995 بستة أضعاف، كان تضاعف عدد الطلبة في الجزائر بـ160 ضعفا.

- توسيع الشبكة الاجتماعية من جامعة واحدة عند الاستقلال إلى 60 مؤسسة جامعية منها 18 جامعة كبرى، 13 مركزا جامعيا، 29 مدرسة ومعهد عالي متخصص، ومن 5 إلى حوالي 400 اختصاص فرعي، وكذا من 300 أستاذ إلى 16510 أستاذ كلهم جزائريون ومنهم 370 حائز على شهادة الدكتوراه.

- تكوين 400000 متخرج من الجامعة الجزائرية يؤطرون مرافق الدولة الجزائرية الاقتصادية والاجتماعية.

ويسعى هذا القانون إلى تحديد الإطار الشرعي لقطاع التعليم العالي، فتح آفاق جديدة له وكذا إفادته بترتيبات تنظيمية تتكفل بالاستجابة إلى ضرورات انتشاره وتوسيع البنية التحتية وتسيير الطلب الاجتماعي الذي أصبح يتسم بمعطيات جديدة على الصعيدين الوطني العالمي.

كما أنه يسعى من خلال مواده إلى ضمان شروط التطور العلمي الحر والمبدع والنقدي، وتكريس موضوعية المعرفة واحترام تنوع الآراء، إضافة إلى ضمان العلاقة الضروري ضمن قطاع التعليم العالي بين نشاطات التعليم ونشاطات البحث، وذلكم بالاشتراك مع الهيئات الوطنية والدولية للبحث التي يوطد معها علاقات تعاون مختلفة.[1]

وقد عرفت هذه المرحلة إجراءات تتمثل فيما يلي:

[1] - سمية الزاحي: مرجع سابق، ص.ص، 262.261.

- ✓ وضع القانون التوجيهي للتعليم العالي، الذي وافق عليه مجلس الحكومة في سبتمبر 1998.
- ✓ قرار بإعادة تنظيم الجامعة في صورة كليات.
- ✓ إنشاء 06 جذوع مشتركة يتم توجيه الطلبة إليها.
- ✓ إنشاء 06 مراكز جامعية في كل من ورقلة، لغواط، أم البواقي، سكيكدة، جيجل وسعيدة، نتجت تحويل المدارس العليا للأساتذة بتلك المدن.
- ✓ تحويل المراكز الجامعية لكل من بسكرة، بجاية، مستغانم، إلى جامعات وإنشاء جامعة بومرداس.

وهكذا أصبح قطاع التعليم العالي يحتوي على 17 جامعة، 13 مركزا جامعيا، 6 مدارس عليا للأساتذة 11 معهدا وطنيا للتعليم العالي و12 معهدا ومدرسة متخصصة (1999).

وقد ظهرت بعد ذلك جامعات أخرى ومراكز جامعية وملاحق لجامعات، مما ساهم في تدعيم هياكل قطاع التعليم العالي وتجسيد ديمقراطيته.[1]

4- المرحلة الرابعة: (2004...): لقد تم في السنوات الأخيرة تنفيذ العديد من المشروعات والبرامج الهادفة إلى تطوير التعليم العالي وأساليب التكوين، وانطلاقا من الوعي بما يقتضيه هذا الإصلاح الهام من جهد في التصور والتنفيذ والمتابعة والتقييم، وما يتطلبه من حشد للإمكانيات، فقد استمر العزم على أن يكون التحول إلى نظام LMD الذي بات توجها عالميا – لا محيد عنه – مبنيا على مسعى ينبذ التسرع ولانفراد بالرأي، ويقوم على الواقعية والتشاور، والتدرج في التنفيذ.

إنه لم يعد خافيا توجه أنظمة التعليم العالي في العالم نحو تنظيم نمطي يتخذ شكل هيكلية تعليمية من ثلاثة أطوار هي: الليسانس الماستر والدكتوراه، الشيء الذي يمنح مقروئية أفضل لهذه الأطوار والشهادات المتوجه لها، على الصعيدين الوطني والدولي.[2]

أما فيما يخص التأطير البيداغوجي فقد بلغ خلال الدخول الجامعي 2008/2007 عدد الهيئة التدريسية الدائمة 30.510 أستاذ موزعين على مختلف الدرجات، كما بلغ عدد الطلبة في أطوار ما بعد التدرج 47.588 موزعين كما يلي:

- ✓ ماجيستير ومدارس الدكتوراه 25.025 طالب.
- ✓ دبلوم الدراسات الطبية المتخصصة 7.077 طالب.
- ✓ دكتوراه 15.486 طالب.

[1]- بوفلجة غيات: مرجع سابق، ص-ص، 77-79.
[2] - سمية الزاحي: مرجع سابق، ص 263.

إن تطبيق نظام ل.م.د يندرج في قلب التحول والتطور الذي يعرفه نظام التعليم العالي الجزائري الذي يجب أن يكون متميزا بما يلي:

- ✓ كفؤ، يجمع بين الجودة والتنافسية.
- ✓ عادل، يضمن مساواة الحظوظ.
- ✓ قادر على الانضمام في إطار تعاون مثمر شمال- جنوب وأيضا جنوب- جنوب.
- ✓ مسير وفق أنماط تضمن الفعالية بنظرة مستقبلية وفعالية مبنية على الأشكال الحديثة للحكم.
- ✓ قادر على توجيه البحث العلمي والتكنولوجي نحو أكثر إبداعية وابتكارية لتوليد المعرفة، وقادر على توفير منتجات جديدة ذات قيمة مضافة ومنه تطوير العلاقة جامعة — مؤسسة.
- ✓ مبدع لديناميكية تكوين المكونين والباحثين المؤهلين على مستوى عال، لتلبية الاحتياجات الكبيرة لتأطير عمليات التكوين والبحث خاصة في مراحل الماستر ومدارس الدكتوراه.
- ✓ مزود بنظام تقييم داخلي وخارجي ضروري من أجل ضمان جودة التكوينات السارية.[1]

رابعا- المبادئ التي ترتكز عليها سياسة التعليم الجامعي بالجزائر:

هناك أربع مبادئ ترتكز عليها سياسة التعليم الجامعي بالجزائر وهي كالآتي:

1- ديموقراطية التعليم الجامعي:

ويعني ذلك ديمقراطية التعليم الجامعي ومجّانيته وانتشاره في كل أنحاء الوطن، وتكوين الأساتذة، ووضع هذا التعليم في متناول كل شرائح الوطن، وتطويره باستعمال الطرق العصرية، التي تعتمد على التكنولوجيات الحديثة في بعض تخصصاته.[2]

ويقصد بذلك:

- إتاحة الفرص المتكافئة لجميع الطلبة الجزائريين الذين أنهوا بنجاح دراستهم الثانوية كل حسب كفاءته العقلية بقطع النظر عن مكانته الاجتماعية.

- ربط القطر الجزائري بشبكة واسعة من الجامعات والمعاهد العليا تتعدّد معها مراكز توزيع العلم والثقافة والتكنولوجيا في كل جهات الوطن.

---

[1]- المرجع نفسه، ص.ص، 263.264.

[2] -ثريا التيجاني: **القيم الاجتماعية والتلفزيون في المجتمع الجزائري** ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع،ط1، الجزائر،2011، ص 146.

– توفير الرعاية الاجتماعية والاقتصادية (المنح الدراسية والمطاعم الجامعية والسكن) لأبناء الفئات الشعبية الفقيرة حتى يتمكنوا من الاستفادة من فرص التعليم الجامعي وتقديم رعاية خاصة للمتفوقين منهم.[1]

2– جزأرة سلك التعليم:

والجزأرة تعتبر من أشد المهام استعجالا وعليها يتوقف تشكيل الجامعة الجزائرية وفي وقت واحد تحرير البلاد من التبعية الثقافية والتكنولوجيا، وبين نتائجها المضرة في المجال الاقتصادي والاجتماعي، والسياسي والإيديولوجي وتعني الجزارة بالإضافة إلى ما تقدّم أمورا كثيرة منها:

– جزأرة نظام التعليم الجامعي وخططه ومناهجه والبعد بقدر الإمكان عن الاستعارة من المجتمعات الأخرى إلا فيما تقتضيه المصلحة العليا للبلاد فقط.

– جزأرة الإطارات بصورة مستمرة غايتها اعتماد البلاد على أبنائها من أهل الاختصاص والكفاءة لتحقيق أهدافها العلمية في التربية والتكوين.

– اختيار أهداف التعليم الجامعي وقيمه ومتطلباته في ضوء واقع الجزائر وتطلعاتها بما يحقق تنميتها الشاملة وازدهار شخصيتها الوطنية بكل مقوماتها الأساسية.[2]

3– التعريب:

كان التعليم بعد الاستقلال مباشرة باللّغة الفرنسية، نظرا للفراغ الذي عانته الجزائر في شتى الميادين بعد مغادرة المستعمر لها، لكن الدولة بدأت في تطبيق عملية التعريب منذ السنة الأولى للاستقلال لشتى مراحل التعليم، وبدأ التعريب في الجامعة بفروع الأدب العربي والفلسفة والتاريخ وغيرها من العلوم الإنسانية.

وكانت الدراسة باللغتين الفرنسية والعربية في العلوم الإنسانية، وبدأ التعريب ينتشر تدريجيا حسب الإمكانيات والظروف، حتى تعمم التعريب في جميع العلوم الإنسانية، ثم بعض العلوم الأخرى كالعلوم الطبيعية والرياضيات والفيزياء والكيمياء، كما تم تأسيس المجلس الأعلى لتعميم استعمال اللغة العربية في بداية الثمانينيات وكان يرأسه الرئيس السابق السيد الشاذلي بن جديد لمتابعة عملية التعريب في كل المجالات عامة والتعليم الجامعي خاصة.[3]

والتعريب يأتي بعد الجزأرة في مقدمة المبادئ والاختيارات التي يحرص عليها الشعب الجزائري والثورة الجزائرية، لأنه يحقق أحد مقومات شخصيته الوطنية وهو استعادة اللغة العربية لمكانتها التاريخية والطبيعية في التعليم الجامعي في الجزائر، ويعتبر التعريب مهمة ضرورية للتشييد الوطني ولتقدم الثورة وهو يعتمد على المبادئ التالية:

---

[1]- رابح تركي: **أصول التربية والتعليم، لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين والمشتغلين بالتربية والتعليم في مختلف المراحل التعليمية**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، ص159.

[2] - المرجع نفسه، ص.ص، 159.160.

[3]- ثريا التيجاني: مرجع سابق، 146.

– تشكل اللغة العربية أداة من بين الأدوات الأساسية التي كونت شخصيتنا التاريخية والتي تزدهر بها ثقافتنا الوطنية فهي لغة ثقافتنا، وينبغي أيضا أن تكون لغة حياتنا الاقتصادية والاجتماعية وبالتالي لغة التربية والتعليم في الجزائر.

– يشكل توحيد التكوين باللغة الوطنية هدفا أساسيا في مختلف المواد وفي مختلف مراحل نظام التربية والتكوين (المدرسة الأساسية، التعليم الثانوي، التعليم العالي، التكوين المهني).

– إن اللغة العربية تعتبر عنصرا أساسيا للهوية الثقافية للشعب الجزائري ولا يمكن فصل شخصيتنا عن اللغة العربية التي تعبر عنها ولهذا فإن تعميم استعمال اللغة العربية وإتقانها كوسيلة عملية خلاقة يشكلان إحدى المهام الأساسية للمجتمع الجزائري في مجال التعبير عن كل مظاهر الثقافة وعن الإيديولوجية " الاشتراكية " وإن الجزائر باستعادتها توازنها من خلال التعبير عن ذاتها الوطنية بالأداة المشروعة الأصيلة والمحكمة التجهيز ستساهم في إثراء الحضارة الإنسانية بصورة أفضل وتستفيد في نفس الوقت عن دراية من مكتسباتها وخبراتها.[1]

والواقع أن اللغة في حد ذاتها تبقى أداة اتصال بين الناس، فإذا أرادوا لها ازدهارا فلا بد وأن هذا سيحصل، والعكس صحيح كذلك.

من هنا فإن المشكل في الجزائر غير مرتبط باللغة كأداة اتصال، وإنما باعتبار هذه اللغة كذلك وقبل كل شيء تعكس نموذجا ثقافيا وحضاريا، وهو أمر لم ترتح له بعض الفئات والقوى التي تعلمت باللغة الفرنسية، هذه الفئات والقوى التي تخاف على القيم والثقافة التي تلقتها من خلال اللغة الفرنسية، وهي تحرص على أن تتواصل تلك القيم وتلك الثقافة في الجزائر عبر ذريتها وأيضا عبر فئات أخرى ذات المواقع الثقافية والاجتماعية المشابهة، وبالمقابل، حرصت فئات اجتماعية وقوى سياسية أخرى على أن تنتشر اللغة العربية والثقافة العربية– الإسلامية داخل المجتمع الجزائري، بما فيه داخل المصنع والإدارة والمؤسسة الحكومية...[2]

إن هذا النفور بين المجموعتين تطور بتطور الجزائر، وكان لا بد أن تحدث مواجهات بين أصحاب القرار لأسباب مصلحية – سياسية واقتصادية ولغوية كذلك – وإن كانت اللغة في كثير من الأحيان استعملت لتصفية الخصم، وقد وظف هؤلاء الشارع لتمرير أفكارهم والبقاء في السلطة والنيل من المنافس، كما حصل مع الجامعة في السبعينات والثمانينات، حيث حصلت مشادات عديدة بين " المعربين " و " المفرنسين " ، كانت أحيانا دموية: كإضراب عام 1979–1980 الذي شل الجامعة لمدة حوالي ستة أشهر، ثم تلاه مباشرة إضراب ما اصطلح على تسميته بـ " الربيع الأمازيغي " الذي ينظر إليه البعض على أساس أنه كان رد فعل على الإضراب الأول، وأيضا إضرابات

[1] رابح تركي: مرجع سابق، ص160.
[2] - محمد بوعشة: **أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي بين الضياع وأمل المستقبل**، دار الجيل، ط1، بيروت، لبنان، 2000 ص69.

الثمانينات والتسعينات، وخاصة إضراب عام 1994 في منطقة القبائل الذي شمل معظم مؤسسات التعليم بسبب المطالبة بالاعتراف باللغة الأمازيغية وتدريسها في المدارس والجامعات.

لقد ميزت هذه المواجهات المراحل السياسية منذ الثلاثينات من القرن العشرين على مستوى الحركة الوطنية، وقد اشتدت أثناء ثورة التحرير، وخاصة بعد الاستقلال.[1]

ولقد مر التعريب في الجزائر بأربع مراحل مهمة وهي كالآتي:

أ- المرحلة الأولى: بقى التعليم العالي مفرنسا إلى سنة 1967 واستمرت عملية التعريب حتى السنة الدّراسية 1972/1971 وهي السنة التي أطلق عليها سنة الإصلاح والتعريب في التعليم العالي، وما يميّز هذه المرحلة هو أن التعريب بقى محصورا في فروع محدّدة وبأقسام ضعيفة للغاية.

ب- المرحلة الثانية: وتبتدئ مع تطبيق إصلاح التعليم العالي وصدر القرار الوزاري المؤرخ في 1971/08/25 الذي حدّد التدابير المتعلّقة بالتعريب في التعليم العالي، وتم فتح أقسام جديدة باللغة الوطنية في السنة الدراسية 1972/1971 وما بعدها.[2]

ج-المرحلة الثالثة: لقد كانت بداية هذه المرحلة بانعقاد المؤتمر الرابع لحزب جبهة التحرير الوطني من 27 إلى 31 جانفي 1979 والذي ناقش عدّة مسائل وطنية لمواصلة المبادئ المعلن عنها في المواثيق والدساتير السابقة، وتبنّي تطبيق نصين هامين يتعلقان بالتربية والثقافة، وفيما يخص التعريب فقد نال حظه الأوفر، واتخذ طابع تعميم استعمال اللغة العربية عوض التعريب في كثير من المناسبات.[3]

وفي دورتها الثالثة صادقت اللجنة المركزية بتاريخ 3-7 ماي 1980 على لائحة تتعلّق بتعميم استعمال اللغة الوطنية، أبرزت في مستهلها بأن اللغة العربية هي عنصر أساسي للهوية الثقافية للشعب الجزائري، ولا يمكن فصل شخصيتنا عن اللغة الوطنية التي تعبّر عنها، وأن تعميم استعمالها يهدف إلى تحرير الإنسان الجزائري من التبعية اللغوية والاستلاب الثقافي الناتجين عن فترة طويلة من هيمنة اللغة الأجنبية.[4]

وفي سنة 1986 صدر قانون رقم 86-10 القاضي بإنشاء المجمع الجزائري للغة العربية، كما شرع في تطبيق التعريب الشامل للتعليم الثانوي بالموازاة مع تعريب المدرسة الأساسية، وذلك تحسبا للبكالوريا المعرّبة سنة 1989، كما فتح النقاش حول الميثاق الوطني الذي تمّ تبني ديباجته عن طريق الاستفتاء وفي دورتها العشرين المنعقدة يومي 21

---

[1]- المرجع نفسه ، ص.ص، 70.69.

[2]- أحمد ناشف: **تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح المعرفي والطرح الإديولوجي**، مؤسسة كنوز الحكمة،الجزائر، ط1، 2011، ص.ص، 54.53.

[3] - المرجع نفسه ص56.

[4] - المرجع نفسه، ص58.

و 22 جوان 1988 قامت اللجنة المركزية بتقويم المنظومة التربوية خاصة على صعيد التعريب مبينة مجموعة من التناقضات والعوائق:

– عدم تكفل الجامعة بتكوين العدد اللازم من الإطارات باللغة العربية ، وضيق المجالات الجامعية بالنسبة للتلاميذ القادمين من الفروع المعربة مقارنة مع زملائهم الوافدين من الشعب المزدوجة بالإضافة إلى عدم الانسجام في استراتيجيات التعريب بالنسبة إلى التعليم الثانوي، التكوين المهني والتعليم العالي، وفي الحياة الاقتصادية، وهو ما يؤدّي إلى تناقضات خطيرة في المنظومة التربوية.

– كما تمّ طرح المشكل اللغوي في التعليم العالي ففي حين تم تعريب العلوم الاجتماعية والإنسانية بقيت الفروع العلمية والتكنولوجية والطبية تدرس باللغة الفرنسية وهو ما يشكل عائقا أمام المعربين من حملة البكالوريا، ويقلّل من فاعلية التعليم العالي، وقد دعم رئيس الجمهورية مهمة التعريب قائلا: إذا كانت اللغة العربية قد ظلت تجسد حتى الآن أحد المقومات الأساسية في الشخصية الوطنية تماشيا مع الاستمرار التاريخي الذي أسهمت في اسهاما كبيرا، فإنه يجب أن تصير عنصرا أساسيا في صياغة مشروع المجتمع الجزائري... وبذلك تصبح لغة الحياة الاقتصادية و الإبداع الفني والإنتاج العلمي وأداة الحصول على المعرفة والثقافة ولأن تعميم استعمال اللغة العربية يتطلب جهدا ومنهجا مدروسا يضيف الرئيس قائلا: " إن الأمر يتطلب السير بخطوات ثابتة ومدروسة من قبل الهيئات التنفيذية، وفي غياب ذلك لا بد من تسليط العقوبات.

وقد كان هذا الخطاب بمثابة الممهد لظهور القانون رقم 91–05 المؤرخ في 16 يناير 1991 والذي يتضمن تعميم استعمال اللغة العربية وتعريب مختلف الميادين، كما تم تحديد آخر أجل لتعريب التعليم الجامعي كليا سنة 1997، وتحمل مواده لهجة صارمة تعاقب كل متهاون لا يطبق هذا القانون أو يعمل على عرقلته.

د–المرحلة الرابعة 1993/2008: إن دخول البلاد في أزمة سياسية حادة والتي رافقها استقالة الرئيس (الشاذلي بن جديد) وتعاقب بعده الرئيس بوضياف ثم علي كافي نتج عنه اللّاستقرار السياسي، وبالتالي استراحة التعريب وهو ما ترجمه المشروع التشريعي رقم 92–02 المؤرخ في 04 يوليو 1992 المادة الأولى يمدّد الأجل الأقصى المنصوص عليه في المادة 36 من القانون رقم 91–05 المؤرخ في 16 يناير 1991.

إن هذه المرحلة تميزت بتغير سياسي عميق وتوجه جديد بعد انهيار الاشتراكية حيث أصبح التعريب أمر ثانوي أمام ظهور صراعات إيديولوجية ورغم ذلك فقد بقيت بعض الأصوات تنادي بتعميم استعمال اللغة الوطنية، إلا أن الخطاب بقي عموديا بفعل قرارات سياسية يتبعها تماطل في مجال التطبيق وفي سنة 1998 تم إنشاء المجلس الأعلى للغة العربية بمقتضى المرسوم رقم 98–226 الذي يتابع تطبيق أحكام القانون رقم 91–05 المؤرخ في 16 يناير

1991 وكل القوانين التي تهدف إلى تعميم استعمال اللغة العربية وحمايتها وتطورها، غير أن مجيء الرئيس عبد العزيز بوتفليقة الذي أخذ على عاتقه إعادة الأمن للبلاد والاستقرار فإنه اتخذ سياسة أكثر انفتاحا على اللغات الأجنبية، ولم يمانع في سياسته على استعمال أي لغة إن كانت في صالح المجتمع والتفتح الحضاري، ويلاحظ الكثير من المتخصصين أن هناك تراجعا حول مكاسب التعريب خاصة بعد الإصلاح الأخير والصراع الذي عرفته المنظومة التربوية.[1]

4- الاتجاه العلمي والتقني في التعليم الجامعي:

والمبدأ الرابع والأخير الذي يحكم سياسة التربية والتعليم بالجزائر في مختلف المراحل ومنها المرحلة الجامعية هو الاتجاه في التعليم نحو العلوم والتكنولوجيا، والغرض من هذا المبدأ هو المساهمة في التقدم العلمي والتكنولوجي وامتلاك الميراث العلمي الحديث واكتساب قيم جديدة هي قيم الاتجاه العلمي والتقني وهذا يعني العناية بما يلي:

- الاهتمام بالتعليم التكنولوجي والتوسع فيه وتشجيع الدارسين على الالتحاق بمدارسه ومعاهده العليا.

- المزج بين الدراسة النظرية والعلمية في التعليم الجامعي بحيث يكون الطالب قادرا على تطبيق النظريات العلمية في المجالات التطبيقية في الصناعة والزراعة والطب وغيرها وقد جاء في الميثاق الوطني فيما يتصل بالتكوين العلمي والتكنولوجي ما يلي:

ستركز الثورة الثقافية على التحكم في العلوم والتكنولوجيا أكثر من ارتكازها على المعرفة التقديرية.[2]

خامسا- نظام ل.م.د في الجزائر (التطبيق ،الأهداف والسلبيات):

1- تطبيق نظام ل.م.د في الجزائر:

نظام ل.م.د (ليسانس- ماستر- دكتوراه) هو نظام دراسة يهدف إلى تلبية تطلعات المجتمع الجزائري في الحقبة الحالية في ميدان التكوين، ومن ضمنها تحسين نسبة الالتحاق بالتعليم العالي، وزيادة المنافذ المهنية المرتبطة بكل مستوى من مستويات المنظومة، مع التركيز أكثر على البعد المهني والإرساء الإقليمي وتطوير حوض نشاطات الإنتاج والخدمات، وهذا الهيكل التعليمي مستوحى من السياسات التعليمية للدول الأنجلو سكسونية، وتعمل به حاليا مجموعة من الدول كالولايات المتحدة الأمريكية، كندا، انكلترا، فرنسا، ألمانيا، روسيا، بلجيكا، الصين، اليابان، تركيا، تونس، المغرب، وغيرها من الدول الإفريقية الأخرى.[3]

كما يعرّف بأنّه " هو وسيلة تعليمية جديدة في الجامعة الجزائرية، مستورد من أوربا خضع لنظام اقتصاد السوق ولنظام العولمة، وبحكم أن الجزائر واحدة من الدول التي تبنت أو تبنتها العولمة وجدت نفسها بشكل أو بآخر خاضعة

---

[1]- المرجع نفسه، ص.ص، 60-63.

[2]- رابح تركي: مرجع سابق، ص.ص،160.161.

[3]- دريديش أحمد: **واقع نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية " دراسة وصفية تحليلية**، مجلة الحكمة للدراسات العليا، المجلد2، العدد4، جوان 2014، ص 241.

لهذا النظام، فكان ل.م.د في الجزائر حتمية خاضعة لعاملين، أولهما عامل عالمي، والثاني عامل داخلي، هذان العاملان جعلا الجامعة الجزائرية، وأصحاب القرار أمام أمرين:

- ✓ أولهما إتباع النظام بما فيه من محاسن ومساوئ دون النظر في المعطيات الواقعية، والقيام بإسقاط إشعاعي لهذا النظام مثلما استورد.
- ✓ ثانيهما الامتناع عن تطبيقه، وهذا ما سيجعل الجزائر لا الجامعة في حالات لا يحمد عقباها، منها ما هو تابع لنظام العالم ومنها ما هو خاضع للإصلاحات التربوية فكانت الحتمية الأولى هي المتقبلة.[1]

هذا ولقد شرعت الدولة الجزائرية في تطبيق نظام L.M.D بعد صدور المرسوم التنفيذي رقم 04-371 المؤرخ في 21 نوفمبر من سنة 2004 والذي يتضمن " إحداث شهادة ليسانس جديد، وبصدور هذا القانون تكون الدولة الجزائرية قد بدأت فعليا بتطبيق نظام ل.م.د على جامعتها الوطنية، وقد جاء في المرسوم التنفيذي تأكيد على أن استحداث نظام ليسانس جديد هو تطبيق لما جاء في المادة 21 من القانون 99-05 أي أن القانون الجديد هو تدعيم لمسيرة إصلاح منظومة التعليم العالي الجزائرية.

هذا ولقد دأبت الوزارة الوصية الجزائرية في تطبيق النظام الجديد ل.م.د عقب صدور القرار الخاص باستحداث نظام ليسانس جديد، فكانت البداية عبر ثمانية جامعات وطنية ليتم تعميمه تدريجيا عبر باقي الجامعات الوطنية، وبالتزامن مع هذا التعميم تم وضع سياسة وطنية يتلاشى معها النظام الكلاسيكي تدريجيا ليحل محله النظام الجديد ل.م.د وهذا ما تم تحقيقه فعلا في سنة 2014، أي بعد عشر سنوات من بداية تطبيق النظام الجديد، ولقد شهد شهر جوان من سنة 2007 تخرج أول دفعة ليسانس بالنظام الجديد L.M.D حيث بلغ عدد الخريجين حوالي 1000 طالب متخرج ليسانس بصيغتيه الأكاديمي والمهني عبر ثمانية جامعات وطنية مثلما أسلفنا الذكر في 56 تخصصا، ليتم الانتقال بعده الانتقال إلى الطور الثاني من التكوين في هذا النظام الجديد وهو ماستر ل.م.د.

لقد عكفت الوزارة الوصية بتطبيق هذا النظام الجديد للتعليم العالي بالجزائر، فور صدور القانون الخاص به والقاضي باستحداث نظام ليسانس جديد، إلا أن هذا المشروع جوبه بجملة من العقبات في بداية تطبيقه، الأمر الذي تطلب من الإدارة الوصية بذل مجهودات مضاعفة من أجل شرح هذا النظام الجديد وإزالة الكثير من اللبس والاستفهام حوله.[2]

2- تدرج النظام الجديد: ترتكز هذه الهيكلة الجديدة على تنظيم التعليم في ثلاثة أطوار تتوج بثلاث شهادات:

---

[1]- بن العربي أمحمد، بختي زهية: **التحديات التي تواجه تطبيق الجودة في التعليم العالي الجزائري في ظل نظام ل.م.د**، المجلد الثامن، العدد الأول، جوان 2017، ص290.

[2] - مبروك كاهي: **إصلاح التعليم العالي في الدول المغاربية وفق متطلبات سوق العمل**، دفاتر السياسة والقانون، العدد الخامس عشر، جوان، 2016.ص.ص، 674.673.

- طور أول مدته 3 سنوات بعد البكالوريا يتوج بشهادة الليسانس .
- طور ثان مدته 5 سنوات بعد البكالوريا (أي سنتين بعد شهادة الليسانس) يتوج بشهادة الماستر .
- طور ثالث مدته 8 سنوات بعد البكالوريا (أي ثلاثة سنوات بعد شهادة الماستر) يتوج بشهادة الدكتوراه.

أ- الطور الأول: شهادة الليسانس: تتم هذه المرحلة التكوينية في طورين، وتشمل تكوين قاعدي (أولي) متعدد التخصصات مدته من سداسي واحد إلى أربعة سداسيات (تعليم مشترك يمتد على سنتين)، تخصص للحصول على المبادئ الأولية للتخصصات المعنية بالشهادة وكذا معرفة مبادئ منهجية الحياة الجامعية واكتشافها، ويتبع هذا التعليم المشترك الذي يمتد على سنتين، بسنة للتخصص، يتفرع التكوين فيها إلى:

- ✓ **فرع أكاديمي:** يتوج بشهادة ليسانس أكاديمي، تسمح لصاحبها بمواصلة دراسات جامعية مباشرة أكثر طولا وأكثر اختصاصا (الانتقال إلى الطور الثاني: الماستر)، ويسمح بهذه الإمكانية بحسب المؤهلات المكتسبة والنتائج المحصل عليها وشروط الالتحاق.
- ✓ **فرع مهني:** تتوج بشهادة الليسانس مهني، التي تسمح لصاحبها بالاندماج المهني المباشر في عالم الشغل وتحدد برامجها بالتشاور الوطيد مع القطاعات المشغلة (التربية الوطنية، الصحة، العدالة، الفلاحة، الصناعة، السكن والمؤسسات الصغيرة والمتوسطة ...الخ.[1]

ب- الطور الثاني: شهادة الماستر: تدوم هذه المرحلة التكوينية سنتين، ويسمح لكل طالب حاصل على شهادة ليسانس " فرع أكاديمي" تتوفر فيه شروط للالتحاق، كما أنه يمكن مشاركة الحائزين على شهادة ليسانس فرع مهني" بعد فترة قصيرة يقضونها في عالم الشغل، يسمح الطور الثاني بمتابعة التكوين الأساسي والحصول على تخصص، يمكّن الطالب من متابعة التكوين في الدكتوراه أو التوجه نحو نشاط مهني، وينقسم إلى:

- ✓ **فرع أكاديمي:** يمتاز بتحضير الطالب المعني إلى البحث العلمي ويؤهله إلى نشاط البحث في القطاع الجامعي أو الاقتصادي ماستر باحث.
- ✓ **فرع مهني:** يمتاز بالحصول على تدريب أوسع في مجال محدد، يؤهل صاحبه إلى مستويات أعلى من الأداء والتنافسية، ويبقى توجيه هذا المسار دائما مهنيا ماستر مهني.

ج- الطور الثالث: شهادة الدكتوراه: أمام تعدد الاختصاصات والتطور المذهل للمعارف والطابع التطبيقي للبحث، فإن التكوين في مستوى الدكتوراه الذي يدوم لمدة ثلاثة سنوات، ينبغي أن يضمن:

[1] -ايدار عائشة: **سياسات إصلاح التعليم العالي وسوق الشغل في الجزائر**، واقع وتحديات، دفاتر السياسة والقانون، العدد الثالث عشر، جوان، 2015،ص118.

– تعميق المعارف في الاختصاص.

– التكوين عن طريق البحث ولصالحه (تطوير قدرات البحث، التكيف على العمل الجماعي، إن ما يبرر إعادة توجيه التكوين في مستوى الدكتوراه الذي ينبغي أن يبقى أولوية لدى كل مؤسسة جامعية، ويجب أن يحقق الأهداف التي وضع من أجلها، ويتوج هذا التكوين بشهادة .[1]

3–أهداف تطبيق نظام ل.م.د:

– تأكيد طابع المرفق العمومي للتعليم العالي الذي يقدم خدمة عمومية وعلى تكريس ديمقراطية الالتحاق بالجامعة.

– تكوين آليات التكيف المستمر مع تطور المهن والحرف.

– تقوية المهمة الثقافية للجامعة بترقية القيم العالمية التي يعبر عنها الفكر الجامعي خاصة المتعلقة بالتسامح مع الآخر.

– التفتح أكثر على التطور العالمي، وعلى الخصوص في مجال العلوم والتكنولوجيا.

– ترسيخ أسس الحوكمة ترتكز على التشاور والمشاركة يضاف إلى ذلك البعد الدولي للتعليم العالي، والذي يبرز من خلال التفتح والتنافسية اللتين أصبحتا تميزان أنظمة التعليم العالي، حيث تستأثر الأنظمة الأكثر نجاعة باستقطاب أفضل الكفاءات والاستفادة من خدمتها.

– تشجيع التبادل والتعاون الدوليين وتنويعهما وإنشاء فضاءات جامعية إقليمية ودولية، فضاء مغاربي، أورو متوسطي.

– تسهيل حركية الطلبة والأساتذة والباحثين من مختلف الأقطار ومن ثم تشجيع التبادلات العلمية والتكنولوجية والثقافية على مستوى التعليم والبحث، وبإمكان الجامعة الجزائرية، من خلال انخراطها في هذه الفضاءات، أن ترسي مصداقيتها على الصعيد الدولي، وأن تحقق أفضل استفادة من هذه التبادلات.[2]

– نظام ل.م.د يهدف إلى إرساء نظام تكوين مرن وإعداد مشروع جامعة يشمل الانشغالات الوطنية والعالمية وعلى المستوى الاقتصادي العلمي الثقافي والاجتماعي.

– ترقية استقلالية الجامعة بيداغوجيا مع ضمان التقييم المستمر لها ولبرامجها.

– إعطاء حيوية وفعالية للتكوين الجامعي وذلك بتحديث البرامج التكوينية، من خلال مراجعة البرامج وتنويع وتعديل المسالك أثناء الدراسة في مجالات التكوين.

– الاهتمام والتركيز على المخرجات الجامعية وفق متطلبات سوق العمل، وذلك من خلال التعاون مع الشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين للجامعة في إطار دعم الخطط التنموية الوطنية.

---

[1] - المرجع نفسه، ص119.

[2] - حليمة خليفي: **مشكلات الجامعة الجزائرية في ظل نظام ل.م.د**، مجلة التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد 47، سبتمبر 2016،ص.ص، 45.44.

- إتاحة فرص الجامعة للانفتاح على الفضاء العالمي، من أجل تطوير البحث العلمي وتنمية الروح العلمية.
- تشجيع وتنويع التعاون الدولي في المجالات البيداغوجية أو التقنية.
- تسهيل معادلة الشهادات من أجل تيسير حركية الطلبة داخل الوطن وخارجه.
- التركيز على آليات الاستقبال والتوجيه والدعم البيداغوجي للطلبة .
- تعبئة كل الأسرة الجامعية ولتحامها لتكون جامعو حيوية وعصرية.[1]

4- مشكلات وسلبيات تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية:

أ-مشكلة التأطير: ويرتبط هذا المشكل بعدة عوامل ومؤشرات وهي كالآتي:

- التوسع الكبير في التعليم العالي، مما نتج عنه أعداد هائلة من الملتحقين بالتعليم العالي لا تتناسب وعدد المؤطرين.
- نقص التأهيل العلمي والبيداغوجي لطلبة الدراسات العليا، وعدم وجود برامج تدريبية للأستاذ الجامعي.
- سوء الظروف المادية والمعنوية للأستاذ الجامعي مع غياب الحوافز.
- سياسات توظيف غير واضحة. – معايير غير واضحة ومعقدة في الترقية.
- تراجع الإمكانات البحثية بفعل سياسات الحد من الإنفاق وعدم استقلالية الباحثين.
- ضعف الدافع لإجراء البحوث لعدم وجود مستفيدين.
- التأخر في رجوع الأساتذة المكونين بالخارج مع هجرة الكفاءات العالية.
- ضعف التكوين في الدراسات العليا.[2]

ب- مشكلة الهياكل: تميزت الجامعة الجزائرية قبل الإصلاح بوضعية سلبية للهياكل والمنشآت القاعدية، كالمخابر والمدرجات والتقنيات التكنولوجية الحديثة، والتي لا تسمح بالتبني السريع للنظام، في ظل العدد الكبير للطلبة، حيث سجل نسبة الإيواء في الإقامات الجامعية لسنة 2003-2004 بـ 50,5%، والمتحصلين على المنح يفوق 638744 طالبا، أي بنسبة تعادل 88,5%، وبمشاركة طلابية معدومة عدا حقوق التسجيل المقدرة بـ200 دج، هذه الوضعية ستزداد في ظل التزايد المستمر للطلبة نتيجة الطلب الاجتماعي المتزايد عن التعليم العالي، والتي أخذت تنعكس بالسلب على جودة التعليم، لتنشر عدم الرضا في الفاعلين (الطلبة، أساتذة، عمال، باحثين، ....) ما ستوجب حتمية التحضير الجيد للوسائل البيداغوجية والعلمية والبشرية والمادية، حتى تحقق الجامعة حاجات المجتمع وتنجح في دمج النظام الدولي الجديد، ذلك التحضير الذي غاب، سواء في مرحلة تجريب النظام القصيرة في الجزائر

[1] - مبروك كاهي: مرجع سابق، ص.ص، 673.672.

[2] - زرقي ليلى: **إصلاح التعليم العالي الراهن LMD ومشكلات الجامعة الجزائرية " دراسة ميدانية بجامعة فرحات عباس- سطيف** -، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد16، ديسمبر 2012، ص7.

من جهة، ومن جهة أخرى وجود سرعة في التعميم قبل إحداث تقييم دقيق ومعمق للتجربة القصيرة المدى، والتي كانت في طابعها عملية التعميم أقرب إلى الارتجال السياسي منه الخطوة العلمية المبنية، مع غياب إعلامي واسع، كما شهد النظام ضبابية في التطبيق لدى جل العاملين في المؤسسة الجامعية كما نجد تذبذبا في تطبيق المعايير التي يتضمنها الإصلاح كالأرصدة والوحدات التعليمية.[1]

وهذا ويمكن أن تتلخص مجمل الصعوبات التي يعاني منها تطبيق نظام ل.م.د في الجزائر في النقاط التالية:

- ✓ **الأعداد كثيرة من الطلبة وتأطيرها ناقص:** إن هذا النظام يقوم على المرافقة، والتعلم الذاتي، وهذا يتطلب مجموعات صغيرة من الطلبة، مما يستدعي عددا كبيرا من المؤطرين، وحجرات الدراسة، ومكتبات ومخابر وقاعات الإعلام الآلي والانترنت.
- ✓ **النسبة مرتفعة في الفشل والتسرب:** المردودية ضعيفة للتكوين، وهذا يتنافى مع هذا النظام إذ يركز على جودة التعليم وتطويره بالتعاون مع مراكز مختصة مستقلة وطنية وأجنبية تقوم بمهمة الخبرة، والجودة تستلزم زيادة الإنفاق.[2]
- ✓ **ديناميكية ضعيفة لتجديد البرامج:** إن هذا النظام يهدف إلى إقامة تعاون مشترك في بناء عروض التكوين، وتسهيل حركة الطلبة والأساتذة الباحثين من مختلف الجامعات، ومن ثمة تشجيع التبادلات العلمية والتكنولوجية والثقافية على مستوى التعليم والبحث، وهذا يقتضي بالضرورة إنشاء فضاءات جامعية وإقليمية.
- ✓ **علاقات ضعيفة بين الجامعة والمحيط الاجتماعي والاقتصادي:** تقتضي عروض التكوين التعرف على حاجيات المجتمع الاجتماعية والاقتصادية، وإشراك المؤسسات في عملية التكوين من خلال إشرافها على التربصات والزيارات الميدانية التي يقوم بها الطلبة.
- ✓ **مركزية قوية في تسيير الجامعة:** الجامعة مؤسسة عمومية، تنفق عليها الدولة، فهي غير مستقلة في تسييرها بل تخضع للوزارة الوصية، لذلك تقل المشاركة الواسعة بينها وبين الشركاء الاجتماعيين.[3]

ومن العوائق والصعوبات التي واجهت هذا النظام الجديد إضافة إلى الصعوبات التي تتعلق بالمقررات والجوانب المنهجية والتأطير، إشكالية التصنيف والدرجة لدى الوظيف العمومي، حيث أن قانون الوظيف العمومي في الجزائر يعطي درجة إطار في الدولة لكل مواطن جزائري متحصل على شهادة بكالوريا يتبعها على الأقل دراسة أربعة سنوات

[1] - حليمة خليفي: رمضان كربوش: **مشكلات الجامعة الجزائرية في ظل نظام ل.م.د**، مرجع سابق، ص 46.
[2] - محمد خان: **الجامعة الجزائرية من التأسيس إلى التأصيل**، مجلة حوليات المخبر، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد السادس، ديسمبر 2106، ص.ص، 21.20.
[3] - المرجع نفسه، ص21.

في مؤسسات التعليم العالي، وهذا الشرط لا يتحقق مع خريجي النظام الجديد المتحصلين على درجة ليسانس بدراسة ثلاثة سنوات، خاصة وأن الأمر تصادف مع تخرج عدة دفعات من حملة شهادة النظام الجديد، مما أعاد حركة الاحتجاج الطلابي وجعل الوزارة الوصية في حرج من أمرها وباءت جميع اتصالاتها بهيئة الوظيف العمومي بالفشل، ولم يتم حل الإشكال إلا بعد تدخل رئاسة الحكومة في حد ذاتها.[1]

سادسا– عوائق الجامعة الجزائرية: تتعدد العوائق التي تعاني منها الجامعة الجزائرية وأهمها يتمثل في:

1- عوائق سياسية وإستراتيجية:

يعاني التعليم العالي في الجزائر من عدم اعتبار التعليم العالي ذا الأهمية الإستراتيجية يتمثل ذلك في انحطاط المكانة الاجتماعية للأستاذ الباحث، وتداخل السياسي بالبيداغوجي.

عرفت الجامعة الجزائرية فترة صعبة، خلال التسعينات من القرن العشرين، وقد أدى إلى تذمر الأساتذة الباحثين وانحطاط معنوياتهم، وقد أدى تدهور الوضع إلى شن إضرابات عن العمل، فكان رد السلطات سلبيا، ولم يقدّموا شيئا للمضربين، مما أدى إلى هجرة كثير من الأساتذة والباحثين إلى كل من أمريكا وأوروبا ودول الخليج العربي، ممّا أفقد الجزائر شلة من أقدر أساتذتها وباحثيها، وعوض البحث عن الأسباب الحقيقية لهجرة الأدمغة والعمل على تحسن وضعياتهم، عملت على تكثيف اجتماعات اللجنة الوطنية الجامعية من أجل تعويض الذين غادروا الجامعات الجزائرية، إلا أن يستحيل تعويض غالبية الكفاءات المهاجرة.

كما أن المتتبع لقضايا الجامعة يلاحظ تداخل التربوي بالسياسي، إذ أن كثيرا من الأمور التربوية يقرّرها السياسيون والنقابات العمالية والطلابية، مما يبقي المسؤول الأول عن قطاع التعليم العالي — وهو الوزير– عاجزا عن القيام ببعض الإجراءات وتراجعه عن تطبيق كثير من القرارات التي اتخذتها الوزارة، وهكذا بقيت طريقة التقويم التربوي على حالها رغم احتجاج الأساتذة، وتم التراجع عن قرار طرد طلبة ما بعد التدرج رغم عدم قدرة البعض منهم على إنهاء بحوثهم، بعد انقضاء أكثر من عشر سنوات من بدايتها، وقد امتد الطابع الاجتماعي إلى الجامعة، وأصبحت بدورها في حاجة إلى إعادة هيكلة، تخلصها من فائض عمالها وطلبتها، وحتى بعض أساتذتها الذين هم عالة عليها.[2]

2– عوائق مادية:

لقد توسع التعليم العالي في الجزائر توسعا كبيرا في مدة زمنية قصيرة نسبيا، وزاد عدد الطلبة بأعداد هائلة غير متماشية مع الإمكانيات المادية المحدودة، وهو ما أدّى إلى عدّة مشاكل تتمثل أهمها في:

[1] - مبروك كاهي: مرجع سابق، ص674.
[2] -بوفلجة غيات: مرجع سابق، ص.ص، 83.82

أ– نقص وعدم مناسبة الهياكل والبناءات: إلى جانب الهياكل والبناءات التي بنيت خصيصا كجامعات، فإن التّوسع الكبير لقطاع التعليم العالي أدّى إلى استعمال هياكل إضافية، حوّلت من نشاطها الأصلي إلى التعليم العالي، كما تلتجئ بعض الجامعات والمعاهد الوطنية إلى استعمال قاعات بمناطق متفرّقة من المدينة، تابعة لمختلف المصالح، وذلك لتعويض النقص في الإمكانيات والهياكل القاعدية، تعاني الجامعات أيضا من نقض المدرجات وقاعات الدّراسة ومكاتب الأساتذة، وهو ما يضطر طلبة بعض الجامعات إلى تلقي محاضراتهم واقفين من ضيق القاعات وقلة الكراسي وكثرة عدد الطلبة.

ب– ضعف المكتبات الجامعية: تعاني المكتبات الجامعية من قلة المراجع العلمية عموما، وخاصة باللغة الوطنية، وهو ما يؤدّي إلى التّأثير السلبي على أداء الجامعة ككل، وخاصة عندما نعرف أن التعليم العالي يعتمد على المراجع من كتب ومجلات علمية متخصصة وحديثة، كما أن المكتبات المتوفرة تتبع طرقا عتيقة في تنظيمها وتسييرها.

ج– نقص الوسائل البيداغوجية: هناك ضعف في تجهيز غالبية مخابر الجامعات وخاصة في المواد الكيميائية وقطع غيار بعض الأجهزة العلمية، وعدم صيانتها وإصلاحها عند الحاجة، كما أن هناك نقص في بعض أجهزة تقديم المعلومات مثل الفوانيس السحرية وأجهزة النسخ والحواسب، مما يعرقل عمل الأستاذ الباحث والطالب.

د– عدم تعميم استعمال شبكة الاتصال الالكتروني: في الوقت الذي توسعت المعلوماتية توسعا كبيرا ودخلت بيوت كثير من الأفراد لإشباع فضولهم، فإن عددا لا يستهان ب همة أساتذة الجامعة، لم تتح لهم فرصة استعماله.[1]

3– عوائق تنظيمية:

توصل الباحث " رفيق زراولة " فيما يخص الهيكلة التنظيمية للجامعة الجزائرية إلى جملة من النتائج أهمها:

أ– هيكلة بيروقراطية تجسد لوائح وقوانين وتتميز بالصلابة وبتوفرها على علاقات عمودية، وغياب العلاقات الأفقية، وهو ما أثر سلبا على مرونة العمل وفعاليته، وأدى إلى تدني روح العمل الجماعية وإلى نقص في المبادرة لدى إطارات الجامعة.

ب– هيكلة احترافية كونها تضم أفرادا مؤهلين ومختصين، في مركز عملياتها.

ج– وجود إدارة تشاركية، تبرز من خلال المجالس التمثيلية (اللجان العلمية، المجالس العلمية، مجالس الإدارة) إلا أن البحث في هذا الأمر دفع إلى طرح تساؤلين، يتعلق الأمر بمثالية التشكيلة المقرة قانونا لهذه المجالس، لا سيما وأن

[1]- المرجع نفسه، ص.ص، 84.83.

الجامعات والمراكز الجامعية الجزائرية مازالت تبحث عن العدد الكافي من الأساتذة، أما الثانية فتتعلق بالدور الاستشاري الذي تؤديه هذه المجالس.[1]

د- غلبة الفكر الإداري لشاغلي المناصب في الجهاز الإداري للجامعة على الفكر التعليمي والعلمي، الأمر الذي أفرغها من محتواها، وأبعدها عن هدفها، خاصة وأن كل فرد أصبح يبحث من خلالها على اكتساب سلطة تمكنه من جعلها منبرا لفرض أفكاره، مما جعل الجامعة مسرحا لصراعات خفية واسعة على السلطة، بحثا عن خدمة المصالح الشخصية.

هـ- صعوبة التطبيق الميداني للصياغة النظرية للهيكلة التنظيمية للجامعة، بالنظر إلى عدم تماشيها مع الإمكانيات البشرية، المادية والمالية لهذه الأخيرة.

و- بعد الهيكلة النظرية عن الاحتياجات التنظيمية للجامعة الجزائرية، وهو ما دفع بعدد من الجامعات إلى استحداث هياكل إدارية جديدة تغطي أدوارا تساعد على التحكم في إدارتها.

ي- غياب أساليب الإدارة الحديثة، كأسلوبي الإدارة بالأهداف والإدارة في شكل حلقات الجودة، الذين بإمكانهما المساهمة في تحسين نوعية منتجات الجامعة، وإكسابها ميزة تنافسية في سوق التعليم العالي.[2]

4- عوائق بيداغوجية:

تعرف الجامعة الجزائرية مجموعة من الصعوبات البيداغوجية والمتمثلة في المناهج الدراسية وطرق إعدادها، وأساليب التقويم والتوجيه المتبعة.

أ- المناهج الدّراسية: المناهج الدراسية في الوطن العربي بصفة عامة وفي الجزائر بصفة خاصة هي مناهج مستوردة وهو ما أشار إليه "**أحمد الخطيب**" في كتابه البحث العلمي والتعليم العالي، حيث إن مراجعة تاريخ التعليم العالي في البلاد العربية والتطور الذي مر به تكشف لنا بوضوح على أن أنظمة التعليم العالي قد تم استيرادها وتبنيها نقلا عن أنظمة أجنبية، وأن نماذج التعليم العالي المعتمدة في البلاد العربية إما أنها تسير وفق النموذج البريطاني أو النموذج الفرنسي أو النموذج الأمريكي، والجدير بالذكر هنا أن هذه النماذج قد تم اعتمادها في بلادها ضمن السياق الثقافي والحضاري لتلك المجتمعات، وجاءت ملبية للحاجات والأهداف التي حددتها تلك المجتمعات دون تكييف لطبيعة

[1] - رفيق زراولة: **الهيكلة التنظيمية للمؤسسات الجامعية " الجامعة الجزائرية نموذجا "**، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، العدد20، جوان2019، ص 194.

[2]- المرجع نفسه، ص195.

المجتمع العربي وذاتيته الثقافية، إنما تؤدي إلى تشويه لتلك الأنظمة وتحويلها إلى تجارب ممسوخة بعيدة عن أرض الواقع ومتطلباته وحاجاته.[1]

ناهيك على أن الأستاذ الجامعي هو من يضع تلك المناهج الدراسية ويقدمها للطلاب، بمعنى أنها اجتهاد شخصي من طرف الأستاذ الجامعي الذي لم يعد لمهنة التدريس أصلا، وهذا ما أشارت إليه "**وفاء محمد البرعي**" فبالنسبة لها مازال الأستاذ الجامعي هو الذي يقوم في أغلب الأحيان بوضع البرامج التدريسية وبناءها وتطويرها، مما يجعل تلك العملية مسؤولية وتتعلق بقدراته البحثية والعلمية ومهاراته في التجديد والاستحداث والاطلاع على ما هو جديد، وأي قصور ينسب إلى المناهج هنا هو قصور في إعداد وتدريب الأستاذ الجامعي.[2]

وفي الجزائر حسب الأستاذ "**بوفلجة غيات**" فلقد عرفت المناهج الدراسية للجامعة عدّة تغيرات وتعديلات، إلاّ أنها كانت في غالبيتها دون المستوى المطلوب وذلك لعدة أسباب منها:

- ✓ **صعوبة إجراء التعديلات**: إن المناهج الدراسية الجامعية، موحدة عبر كل جامعات الوطن، وأي تغيير أو تعديل في البرامج يتطلب إجراء لقاءات واجتماعات على مختلف المستويات، بين مختلف المسؤولين في مختلف الجامعات، واجتماعات مع السلطات المركزية، أما البرامج الناتجة فنادرا ما تكون مرضية للجميع.
- ✓ **عدم مسايرتها لمتطلبات المنطقة**: إن سعة الوطن واختلاف خصائصه الجغرافية والاقتصادية عوامل تتطلب مناهج مكيّفة مع متطلبات المنطقة، وهو ما يجب مراعاته عند وضع المناهج الدّراسية، إلا أن وحدة المناهج تمنع أخذ كل هذه الخصائص والاختلافات بعين الاعتبار.[3]

ب– سوء التوجيه الجامعي: إن مركزية توجيه الطلبة عملية مضادة للبيداغوجيا، إذ أن هناك عدد من الطلبة يوجّهون إلى تخصصات هم غير راغبين فيها، وهو ما يؤدي إلى ضعف حوافزهم ونقص رغباتهم في الاجتهاد وبذل الجهد، وهو ما يؤثر حتما على مستوى التحصيل الدراسي للطلبة.

فرغم محاولات تعديل طريقة التوجيه، إلا أننا نستطيع القول أنّها فاشلة وما يدل على ذلك ارتفاع عدد الطعون، وزيادة تعقيد عملية التسجيلات.

تأخذ عمليتي الطعون والتسجيلات والتدخلات، وقتا طويلا أكثر من اللازم على حساب الوقت المخصص للدّراسة، مما يؤدي عادة إلى تأخير البداية الفعلية للدّراسة بالجامعة.

---

[1] - أحمد الخطيب: **البحث العلمي والتعليم العالي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، الأردن، 2003، ص 101.

[2] - وفاء محمد البرعي: **دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري**، تقديم شبل بدران، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ط1، مصر، 200،ص 305.

[3] - بوفلجة غيات، مرجع سابق، ص.ص، 86.85.

كما يؤدي سوء تنظيم الدخول الجامعي بالطالب إلى الشعور بالإحباط منذ البداية، حتى قبل الالتحاق بالدراسة، وهو ما يعطي صورة عن الواقع المر الذي تعيشه الجامعة. [1]

ويضيف **بن عبد الله محمد** في هذا السياق أن كل الأنظمة التربوية في العالم تتخذ من عملية التوجيه أسلوبا لتوزيع الطلبة على الجامعات بطريقة منظمة ومضبوطة تضمن نوعا من التوازن بين مختلف المناطق وتساعد على تفادي الاضطرابات التي يمكن أن تظهر في غياب كل توجيه، فإذا كان من حق كل طالب في فرنسا مثلا أن يدخل الجماعة بعد حصوله على البكالوريا فليس من حقه أن يلتحق بتلك التي توجد خارج محيط الأكاديمية التي منحته البكالوريا، وفي كثير من الأحيان نجد الجامعة تغلق أبوابها في وجه الطلبة لأنّها استنفذت قدرة استيعابها، وأحيانا تلجأ إلى وضع قيود إضافية لتوجيه الطلبة وانتقائهم عندما يتعدى الطلب في المؤسسات إمكانيات العرض، ولكن في نفس الوقت تحرص الجامعة على أن تبقى عملية التوجيه غير قسرية وتقدم لهم كل المعلومات حول مختلف الشعب والتخصصات وتنصحهم باختيار تلك التي تتناسب مع قدراتهم ورغباتهم وتطلعهم على كل المهن التي يمكن أن تقود إليها هذه القدرات وتترك لهم في الأخير حرية الاختيار وتحمل نتائج هذا الاختيار. [2]

أما فيما يخص الطالب الجزائري الحائز على شهادة البكالوريا فإنه أصبح بإمكانه من خلال الإجراءات الجديدة التي أقرها القانون الجديد (1998) أن يختار الجذع المشترك الذي يؤهله للالتحاق بالشعبة أو التخصص الذي يريده دون أي قيد.

الهدف الذي يرمي إليه هذا الإجراء هو تمكين الطالب اختيار التخصص الذي يميل إليه دون أي إكراه بحيث تنمو لديه الرغبة في متابعة دراسته بكل ارتياح وتتضاعف فرصه في النجاح.

الأمر الآخر الذي ترتب عن هذا التعديل هو تأجيل عملية التوجيه إلى سنة أخرى بعد الالتحاق بالجامعة بحيث أن توجيه الطالب لم يعد يتم مباشرة بعد الحصول على البكالوريا وإنما يتم على مستوى الجذع المشترك حسب النتائج التي حصل عليها في الجامعة وحسب نتائج البكالوريا السابقة، الهدف الآخر هو تمكين الطالب بعد سنة كاملة من الدراسة في الجامعة من الحصول على كفاءات وقدرات تسمح له بالتوجه نحو الشعبة التي يريدها ولم يكن في مقدوره الحصول عليها يوم الامتحان في البكالوريا، ويعد هذا الإجراء في نظر التعديل الجديد وسيلة عادلة وموضوعية لانتقاء وتوجيه الطالب.

ولكن بعد سنة واحدة من الشروع في تنفيذ هذه الإجراءات واجهت الجامعة كثيرا من الصعوبات في بعض من التخصصات ووجدت نفسها مضطرة لأن تنفق كثيرا من الطاقات وتجند كثيرا من الإمكانيات لتنظيم الامتحانات

---

[1]- المرجع نفسه، ص-ص،85-87.

[2]- بن عبد الله محمد: **المنظومة التعليمية والتطلع إلى الإصلاح**، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، ط1، الجزائر، 2005، ص.ص،112.113.

على المستوى الجهوي وتعد الظروف المناسبة لتصحيحها مما جعلها تبحث عن وسيلة أخرى تخلصها من هذه الورطة وتفكر في طريقة أخرى لعلاج مشكلة التوجيه، واضطرت الوصاية في النهاية إلى إيجاد حل بتعديل القانون مرة أخرى لأن الضغط الاجتماعي في بعض الفروع مثل الطب والصيدلة وجراحة الأسنان الخ... لا يزال أقوى من التوجيه. [1]

ج- مشكلة التقويم: تعاني الجامعة الجزائرية من سوء تنظيم الامتحانات وطرق الانتقال من سنة لأخرى، فطريقة التكامل بين المقاييس وكثرة الامتحانات خلال السنة القصيرة والمملوءة عادة بالاضطرابات الطلابية والعطل والتغيبات ووجود الامتحان الاستدراكي في بداية السنة الجامعية وما يستهلكه من وقت، عوامل تقلص من فترة الدراسة الفعلية بالجامعة مما يعقد مشكلة التقويم مركزية تحديده، إذ توضع شروط النجاح والرسوب وعدد الامتحانات الواجب إجراؤها والعلامة المسقطة على مستوى مركزي، وقد حاولت الوزارة تعديلها استجابة لرغبات الأساتذة من أجل الرفع من نوعية التكوين وصرامة طرق التقويم إلا أنها تراجعت أمام ضغط الجمعيات الطلابية، مما أدى إلى التأثير السلبي على جدية الدراسة وصرامة التقويم.[2]

ويضيف **محمد بوعشة** أن محاربة ظاهرة الغش والتزوير والرشوة في العملية التقويمية التي تتسع يوما بعد آخر في المعاهد والجامعات، أحيانا بتواطؤ العديد من المسيرين والأساتذة والإداريين...بكل الوسائل الممكنة، وإذا لم تحارب أو إذا حاربناها فشلنا، فسوف " تزحف " جامعاتنا مسرعة لتقنين الغش وتبريره (!) كما ذهب إلى ذلك ذات مرة وزير عربي مكلف بالتربية والتعليم لدى مسائلته حول تفشي ظاهرة الغش في قطاعه، فقال أن هذه الظاهرة موجودة حتى في أمريكا وبشكل واسع !! وكأنه بهذا يشجع على الاستمرار في هذه العملية من خلال معالجة الخطأ بالخطأ.[3]

د- هشاشة التكوين البيداغوجي للأستاذ الجامعي: إن الأستاذ هو عماد التعليم العالي والبحث العلمي وأساسهما، إلا أن هذا الأخير لم يحسن إعداده ولم يرفع من مستواه المادي والمعنوي، ولم تقدم له تلك الحوافز الضرورية للقيام بمهمته الإنسانية الكبيرة مما أعاق العملية التعليمية ونشاط البحث العلمي للوصول إلى المستوى المطلوب في الجزائر المتطلعة إلى العصرنة، ولعل المشكلة الرئيسية التي يواجهها التعليم العالي في الجزائر تكمن في وضع الأستاذ المادي والاجتماعي، هذا الأخير قد لا نخطئ إذا قلنا بأنه يقع في آخر السلم بالنسبة لمستوى المعيشة في الجزائر، ولعل الإحصائيات المالية تبين مدى الفروقات بين ما يتقاضاه أستاذ جامعي وما يتقاضاه موظف آخر في قطاع آخر.[4]

---

[1] - المرجع نفسه، ص.ص، 114.113.
[2] - بوفلجة غيات: مرجع سابق، ص87,
[3]- محمد بوعشة: مرجع سابق، ص103.
[4] - عماري عمار، قطاف ليلى: **الجامعة الجزائرية الواقع والأفاق**، مجلة تنمية الموارد البشرية، المجلد5، العدد2، 2010، 105.

ولا يختلف اثنان على أن التكوين البيداغوجي للأستاذ الجامعي لم يرقى بعد إلى المستوى المطلوب، وذلك راجع إلى جملة من الأسباب القاعدية مرتبطة أساسا بالهياكل (التنظيمية) أو القوانين (العضوية) التي تسير الجامعة الجزائرية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، وقد تجتمع حول نقاط سلبية منها: ضعف التأطير والتكوين والمكونين والاستنجاد " بالأساتذة الأجانب " مما أثر سلبا على علاقتهم بالمحيط إلى جانب ضعف الدعم المادي للنظام التعليمي وافتقار المنتوج المحلي لصفة " التنافسية "، يضاف إلى هذا الفائض الكبير الملاحظ على مستوى المؤسسات التعليمية.[1]

ومن هنا فالأستاذ في الجامعة لا يتحصل على أي تكوين بيداغوجي رسمي مثل ما هو معمول به في العديد من المجتمعات وتؤكد الدراسة التي قدمها مخبر "التربية– التكوين– العمل" حول البيداغوجيا في التعليم العالي هذه الفكرة باعتبار أن التكوين القائم يتم بصورة غير رسمية، عن طريق اكتساب نوعا من التجربة البيداغوجية من خلال الممارسة الفعلية للتدريس، فهناك العديد من الأساتذة يجهلون مفهوم البيداغوجيا في التعليم معتقدين أن كل أستاذ متمكن من مادة معينة يستطيع تدريسها، لكن البيداغوجيا لا تتعلق بنوعية المعلومات بقدر ما تتعلق بطريقة إيصالها إلى الطلبة حتى يفهمونها ومن هنا عليه أن يكون على دراية باختلافاتهم وتباين قدراتهم على التحصيل، ويتفق الباحثون في هذا المجال على أن البيداغوجيا تعتبر محددا حاسما لفعالية التدريس، فالعديد من الأساتذة يملكون درجات عليا وملمين بكل ما يتعلق بتخصصهم لكنهم يعجزون عن إيصال المعلومات لطلبتهم.[2]

بالإضافة إلى عوامل أخرى ساهمت في هشاشة وضعف الأداء البيداغوجي للأستاذ وهي:

- ✓ ضعف التأهيل والإعداد المتكامل في مرحلتي الماجيستير والدكتوراه على وجه الخصوص، حيث الحصول عليهما لدى البعض بأي ثمن هو المقصود.
- ✓ تشكل اعتقاد عامي خاطئ مفاده أن الحصول على الشهادة العليا (الدكتوراه) يمثل قمة المعرفة، أو نهاية المطاف في سلم التعلم والبحث، دون إدراك لحقيقة أن المعرفة نامية متحركة متجددة.
- ✓ الحرص على تسلم وظائف إدارية نمطية إلى جانب المهمة التدريسية في بداية الأمر، ثم ما تلبث الوظيفة الإدارية الجديدة أن تطغى على الوظيفة التدريسية والبحثية الأصلية، فتضعف هاتان الأخيرتان شيئا فشيئا ثم تنقطعان، أو إحداهما في بعض الأحيان.

[1]-زايدي عز الدين: **الأستاذ الجامعي والتكوين البيداغوجي " الواقع والأفاق"**، المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية، المجلد9، نوفمبر2018، ص.ص، 108.107.

[2]- مساك امينة، تابتروكية فاطمة: **معوقات البيداغوجيا في الجامعة الجزائرية**، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد2، العدد4، جوان2014، ص279.

- ✓ تدخل بعض الأمراض الاجتماعية كالتعصب بمختلف ألوانه في تعيين من ليس من أهل هذه المهنة، وممن لا يمتلك الحد الأدنى المعقول من مؤهلاتها، مع أن المنطق العلمي والواقع الموضوعي يؤكدان تميز كل فرد في مجاله.[1]

هـ – أزمة البحث العلمي بالجزائر: اكتسب قطاع البحث العلمي في الجزائر أهمية كبيرة في الآونة الأخيرة لكونه يشكل أبرز مباحث التقدم العلمي ومظاهر الرقي والتطور، حيث أدركت الدولة لما يلعبه هذا القطاع من دور حيوي في التنمية الشاملة في حين استغل أحسن استغلال.

والمتتبع لسياسة البحث العلمي المنتهجة في الجزائر، يلتمس عدم وجود سياسة وطنية شاملة في المراحل الأولى ولم يتكفل بالبحث العلمي من طرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إلا بداية سنة 1993، حيث تم تغيير سياسات البحث العلمي، وذلك بوضع وكالتين للبحث سنة 1995 وهي الوكالة الوطنية لتنمية البحث الجامعي (تتكفل بالبحث الجامعي) والوكالة الوطنية لتطوير البحث العلمي في الصحة، وتميزت مرحلة (1993-2002) بصدور عدة مراسيم قانونية تسير منظومة البحث العلمي ومنها ما جاء في وثيقة المجلس الأعلى للتربية.

– المرسوم الوزاري رقم 92-22 الخاص بإنشاء وتنظيم وتشغيل اللجان المشتركة بين القطاعات لدعم وبرمجة وتقييم البحث العلمي والتكنولوجي.

– إضافة إلى إنشاء مجلس وطني للبحث العلمي والتكنولوجي بالمرسوم التنفيذي رقم (1992) 23-92 الذي أوكلت إليه مهام إصدار التوجهات العريضة للبحث العلمي والتنمية التكنولوجية وتنسيق تنفيذ البحوث وتقييم عملية التنفيذ.[2]

– وبموجب المرسوم التنفيذي 98-137 تم إنشاء وتنظيم وتشغيل الوكالة الوطنية المعنية بفعالية استخدام نتائج البحث العلمي وتنمية التكنولوجيا، لاسيما عن طريق نقل نتائج البحث العلمي وتحقيق فعالية استخدام هذه النتائج.

– كما تم في هذه المرحلة إنشاء وتنظيم وتشغيل مختبرات ووحدات البحث العلمي، المرسوم التنفيذي رقم 99-244، وهي هياكل أساسية تقوم بتنفيذ مواضيع وبرامج البحث العلمي وتحظى هذه المختبرات والوحدات بالاستقلال الإداري ولكنها تخضع في الوقت نفسه للرقابة المالية.

ويبدو جليا أن الجزائر لم تعرف استقرار في المؤسسات البحثية وسياسة البحث العلمي المتبعة في تلك الفترة ولعل يرجع سبب هذا إلى التغيرات التي طرأت على الأجهزة، والجهات المسيرة لقطاع البحث العلمي في الجزائر، و ضف

---

[1]- زديرة خمار، محمد الصالح بوطوطن: **أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب**، مجلة العلوم الإنسانية، العدد8، الجزء2، ديسمبر 2017، ص169.

[2]- قيحة زايدي، عبد الباسط هويدي: **المؤسسة الجامعية لإنتاج المعرفة العلمية " وضعية مخابر البحث العلمي والكفاءات البحثية بالجامعة الجزائرية "**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد27، ديسمبر 2016، ص481.

إلى ذلك افتقار الجزائر الخبرة في هذا الميدان وعد وجود مخطط واضح وشامل بخصوص البحث العلمي وإنتاج المعارف العلمية، الأمر الذي أدى إلى هجرة الكفاءات البحثية وتشتتها.

عموما إن وضع البحث العلمي وإنتاج المعرفة العلمية في الجزائر لا يختلف عن الواقع المعاش للبلدان العربية بخصوص البحث العلمي، حيث توجد مجموعة عوائق في هذا المجال لعل أهما ما يلي:

– انعدام التنسيق بين المخابر خاصة تلك المتشابهة والمتقاربة في التخصص.

– ضعف الحافز المالي للباحثين إن لم نقل انعدامه.

– صعوبة الانفتاح على المحيط الاقتصادي والاجتماعي وتجاوز العلاقة: " المرضية " بين منتج البحث ومستهلكه.

– ضعف نسبة الاستهلاك بالإضافة إلى التعقيدات الإدارية وثقلها التي ميزت عملية تسيير الغلاف المالي المخصص للبحث.

– تجاهل المخترعين وصعوبة تطبيق براءات الاختراع.[1]

كما تطرق الباحث **العيد علاوي** إلى إشكالات أخرى تتعلق بالبحث العلمي في الجزائر وهذه أهمها:

- ✓ **إشكالية النشر**: والأمر المضحك والمحزن في آن واحد أن نرى بعض الجامعات الساعية للعالمية انتقلت من المجلة الورقية إلى المجلة الالكترونية بعد أن أدركت أنه سبيل العالمية ، وبالمقابل نسمع عن بعض الجامعات الجزائرية التي لا تملك مجلة ورقية كما نقف على بعضا الممارسات الدنيئة نحو البيروقراطية في النشر، فلم يعد النشر في كثير من الجامعات الجزائرية ، إلا من رحم الله، على أساس علمي، بل دخلت اعتبارات أخرى من شأنها أن تقبر الأبحاث الجادة وتقتل الباحثين الطامحين، فكثر هم الذين وقفوا أما عقبة المقال فلم يناقشوا بحث الدكتوراه بعد، وكثر هم الذين وقفوا أمام حاجز المقال مما حال بينهم وبين التأهيل الجامعي سنوات عديدة مرد هذا كله يعود غلى البيروقراطية في النشر التي جعلت من المقال بعبعا ينغس عيش الباحثين ويقض مضاجعهم.
- ✓ **الملتقيات العلمية**: الملتقيات هي الأخرى لم تعد تخلو من البيروقراطية فصارت الدعوة إليها على علاقات سابقة أو على أساس الدرجة العلمية أو على أساس تنويع الجامعات حتى يقال ساهم في الملتقى أغلب جامعات الوطن، مما جعل البعض يطلق عليها " الملتغى " بدلا من " الملتقى " أو ينعتها بـ " الزردات والوعدات "

[1] - المرجع نفسه، ص.ص، 482.481.

- ✓ **مشاريع البحث:** مشاريع البحث في الجزائر هي الأخرى أحاطت بها بعض السلوكات الوضيعة نحو سياسة " كوبي كولي" ووضعها صار على أساس مادي محض وليس على أساس رؤية وأهداف ومردود في النهاية ينفع الأمة، كما أن دراستها من قبل المحكمين لم تخل أحيانا من الذاتية والبيروقراطية وتصفية الحسابات الشخصية، ول فتح مجال إنشاء مجموعات بحثية لجميع الباحثين بمختلف درجاتهم لعم الأمة خير عميم.
- ✓ **مشاريع الألمدي والماستر:** من الغريب أيضا أنها هي الأخرى لم تخل من سياسة " الكوبي كولي " وفتحها وإنشاؤها ليس على رؤية مسبقة وأهداف واضحة أو على أساس تحسين المستوى العلمي أو إخراج جيل قوي متمكن متحصن بالعلم وأدوات المعرفة، بل على فوائدها المالية أو من أجل إكساب نقاطها في الترقية العلمية.[1]

بالإضافة إلى عوائق أخرى تعترض نجاعة البحث العلمي في الجامعات الجزائرية حيث نجد:

- ✓ **ضعف الموهبة البحثية:** يلاحظ تصدي بعض الأشخاص غير المؤهلين للبحث العلمي وهو عمل يحتاج إلى موهبة يتم تنميتها بالمعرفة والمثابرة والتضحية.
- ✓ **الموقف السلبي للحاصلين على الدكتوراه:** بعد الحصول على الدكتوراه يخيّل إلى بعض الباحثين أنهم وصلوا إلى قمّة العلم، لذلك نجد أكبر همهم التطلع إلى الوظائف القيادية وأجورها المرتفعة، متخلين عن البحث العلمي ومتاعبه.
- ✓ **عدم جدية البحوث المقدّمة:** يجب الاعتراف بأن الكثير من البحوث العلمية التي يقوم بها الباحثون غير جدية وغير مجدية على السواء، فهي إما مرتبطة ارتباطا وثيقا بنظيرتها في المجتمع الغربي وبالتالي تقدّم حلولا لمشاكل ليست مطروحة أصلا في مجتمعنا ولا تلائم حاجات السوق المحلية لتأثر أصحابها بدراستهم في تلك البلدان.
- ✓ **ضعف الإشراف والتأطير:** لا شك أن من أهم عوائق البحث العلمي في الجزائر قلة عدد الباحثين، وضعف تكوين الكوادر والاطارات الجامعية، حيث نجد كليات تسيّر بأساتذة مستواهم لا يتجاوز الليسانس في نفس الاختصاص، وحتى بأساتذة الثانويات، مما جعل بعض الكليات عندنا أشبه بالثانويات منها بالجامعات.[2]

[1]- العيد علاوي: **الجامعة الجزائرية.... الواقع... وسبل التقدم**، مجلة الإنسان والمجال، دورية علمية محكمة تصدر عن معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية، المركز الجامعي البيض، السنة الأولى، العدد01، أفريل 2015، ص.ص، 103.102.

[2] - عامري خديجة: **واقع إنتاج البحث العلمي بالجامعة الجزائرية**، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد3، العدد 8، سبتمبر2018، ص159.

سابعا– الخصائص والحاجيات الأساسية لدى الطالب الجامعي:

1– الخصائص والحاجات الجسمية:

إن نقطة البداية في تحول الفرد من مرحلة الطفولة إلى الشباب هي البلوغ ومفهوم البلوغ يستخدم للإشارة إلى المظاهر الفيزيقية للنضج الجنسي، وعلى سبيل المثال تشير مرحلة ما قبل البلوغ إلى الفترة التي تسبق تطوّر الخصائص الجنسية الأولية والثانوية.

وتتميز هذه المرحلة بظهور معالم جسمية وفسيولوجية معينة سواء عند البنين أو البنات والناحية الجسمية تتميز بالاستمرار في النمو نحو النضوج الكامل مع التخلص من الاختلال في التوافق العضلي العصبي، كما أن المناعة ضد الأمراض العضوية الخطيرة تكون في هذه الفترة أقوى منها في المراحل السابقة، كما يزداد أيضا الطول والوزن وتتغير نسب العلاقات بين أجزاء الجسم المختلفة حيث تبلغ أوجه نضجها وتنضج قوة الجسم وتحاول الغرائز التعبير عن نفسها بالإضافة إلى التغيرات الأخرى في الشكل والصوت والطاقة التي يتمتع بها الإنسان.[1]

ومن الحاجات الجسمية في هذه المرحلة نجد:

- ✓ الحاجة إلى تكوين جسم صحيح ولياقة جسمية جيدة، وذلك بإشباع حاجات الجسم للطعام والشراب، وتوفير وسائل التثقيف والوعي الصحي.
- ✓ الحاجة إلى النشاط والحركة، مما يحافظ على سلامة النمو وقوة البنية.
- ✓ الحاجة إلى فهم وقبول التغيرات الجسمية والفسيولوجية السريعة التي تطرأ على الشباب في الفترة الأولى من مراهقته وبلوغه، وإلى تحقيق التكيف مع هذه التغيرات.
- ✓ حاجات خاصة بالنشاط الجنسي، وعلى الرغم من أن الحاجة الجنسية لها أساسها الفسيولوجي حيث أنها تتصل بإفراز الغدد الجنسية، إلا أن إشباعها يتم في إطار القيم والعادات والتقاليد الاجتماعية السائدة.[2]

2– الخصائص والحاجات النفسية:

المسألة الجوهرية أثناء مرحلة الشباب هي التوتر بين الذات والمجتمع وفي تلك المرحلة يميل الشبان إلى قبول تعريفات مجتمعهم عنهم متمرّدين وهاربين من المدرسة وممثلين وأبطالا رياضيين وتتعقد العلاقة بين القيم المحددة اجتماعيا والشباب وتتسم بالنفور والصراع وعدم قبول الواقع الاجتماعي وتتعقد العلاقة بين القيم المحددة اجتماعيا والشباب وتتسم بالنفور والصراع وعدم قبول الواقع الاجتماعي في كثير من الأحيان ويكافح لكي يحدد ماهيته، وتنتابه أيضا

[1] - أبو الحسن عبد الموجود ابراهيم: **العمل مع الشباب، " نظرية تحليلية تكاملية "**، المكتب الجامعي الحديث، ط1، الاسكندرية، 2015، ص59.
[2]- مصطفى يوسف أبو زيد: **مشكلات الشباب فيروس الهجرة غير الشرعية**، المكتب العربي الحديث، ط1، القاهرة، 2017، ص 15.

عدد من المشاعر مثل العزلة وعدم الواقعية والسخط وعدم الارتباط بالعالم الظاهري والاجتماعي والشخصي، وهذه المشاعر تنبع من الإحساس النفسي بعدم التوافق بين الذات والعالم.

وقد ترجع مشاعر القلق والتوتر، هذه المرحلة التي يتخطاها بين الإعداد للدور والقيام به وما يصاحب ذلك من اختيارات قد تفرض عليه ولا تلائمه أو يطلبها وقد لا تواتيه.[1]

ومن الحاجات النفسية في هذه المرحلة نجد:

- ✓ الحاجة إلى تحقيق التوازن النفسي والتكيف العاطفي، إلى تكوين الانفعالات والعواطف والاتجاهات الايجابية المقبولة من المجتمع الذي يعيش فيه الشباب.
- ✓ الحاجة إلى تنمية الشعور بقيمة الذات وأهميتها، ليرضى عن نفسه، ولا يجتاحه الشعور بالنقص والدونية، من خلال تهيئة الشاب للمواقف الإنسانية وإعطائه الفرص للتعبير عن آرائه ووجهات نظره، دون استخفاف وإهمال لتلك الآراء، مما يبعث الثقة في نفسه وقيمته في المجتمع.[2]

3- الخصائص والحاجات الاجتماعية:

يتصف الشباب في هذه المرحلة بالقابلية والقدرة الكبيرة على التغير والنمو كما يتميز بالرغبة في التحرر، ومن هنا كان أفراد تلك المرحلة أكثر تجاوبا مع مستلزمات التغير وأكثر فئات المجتمع قدرة على العطاء السخي بهدف تحقيق الذات واثبات القدرة على تحمل المسؤولية.

ويرى كولز أن الشباب يواجه الكثير من صور الحراك حتى يصبح مواطنا مندمجا في مجتمعه حيث ينتقل من حالة الاعتماد على الغير إلى حالة الاستقلال النسبي، فالشباب ينتقلون من مرحلة التعليم إلى سوق العمل، وينتقلوا من المنزل إلى البيئة الخارجية، وكذلك من المعيشة مع الأسرة إلى تكوين أسرة مستقلة والشباب الجامعي طموح للتغير وقادر على الحركة والتظاهر ويرغب في التميز، ويأمل في العمل ويواصل النقد ويبحث له عن مكان مناسب على خريطة الدولة.[3]

وفي هذه المرحلة العمرية يميلون إلى الارتباط بالشباب الآخر المنتمي إلى كيانات اجتماعية وثقافية مغايرة لهم، ويزيد في هذه المرحلة التضامن في الجماعات والمنظمات الشبابية الأخرى سواء كان التضامن محققا في جماعات صغيرة أو تنظيمات رسمية

---

[1]- المرجع نفسه، ص.ص،62.61.

[2] - أحمد محمد موسى: مرجع سابق، ص29.

[3] - نورهان منير حسن فهمي: **القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 1999، ص 245.

فالجماعات من أهم الوسائل المؤثرة في عمليات التنشئة الاجتماعية للشباب، ويميل الشباب في هذه المرحلة إلى الانتماء إلى جماعات كبيرة، وهو يضحي من أجل جماعة الأصدقاء ويتفانى في سبيل الانتماء إلى جماعته، حيث أن الجماعة لها تأثير لا يعادله أي تأثير على الشباب، فهي قد تحدد مستقبله ويتوقف عليها نموه الاجتماعي.[1]

ومن الخصائص الاجتماعية في هذه المرحلة نجد أيضا:

أ– الميل للاستقلال: أي محاولة التخلص من الضغوط وكافة ألوان التسلط الاجتماعي، لتأكيد الذات للتعبير عن الرغبة في التحرر والانفتاح، ومن ثم الخروج عن كافة أطياف الثقافة التقليدية السائدة، وبالتالي الإقبال المتزايد على وسائل الاتصال الجماهيري بشتى أنواعها كمتنفس لإشباع حاجاتهم وإرضاء تطلعاتهم ورغباتهم.

ب– الرغبة في تغيير الواقع: تتجلى هذه الخاصة من خلال قدرة الشباب على تقبل واستيعاب كل ما هو جديد ومستحدث سواء على الساحة الثقافية أو الاجتماعية...الخ، الأمر الذي يترتب عليه تصارع الأقطاب " صراع الأجيال " فالشباب لديهم طاقات وطموحات هائلة قد تتعارض مع ما هو سائد ومتعارف عليه داخل بيئة اجتماعية ما، لهذا سوف يحاولون جاهدين من أجل تغيير الواقع وتطويعه بما يتماشى مع طموحاتهم وتطلعاتهم.[2]

ومهم أن نذكر بالموازاة هنا أن هذه الخصائص التي تطبع مرحلة النمو الاجتماعي عند الشباب تتوافق مع ظهور **احتياجات اجتماعية** يرى الشباب أن إرضائها من الأمور الضرورية، وهذه الحاجات تتراوح بين مقوّمات المكانة الاجتماعية للشباب من جهة، ونعني بها الحاجة إلى قبول الدور الذي ينتظره كرجل وكزوج، ورب أسرة، وإلى إعداد نفسه لهذه الأدوار المنتظرة، وتتعلّق من جهة أخرى بالجانب العلائقي، وذلك من خلال شبكة العلاقات الاجتماعية العامة التي يعقدها الشاب من حوله حتى يتمكن من التواصل في هذه الحياة، وعلى هذا الصعيد يمكن حصر الحاجات الأساسية للشباب في حاجاتهم إلى تكوين علاقات اجتماعية مع أفراد المجتمع وجماعاته ومنظماته المختلفة، بما يكفل له مكانة اجتماعية مناسبة، كما تبدو الحاجة واضحة للتصدّي لمسؤوليات الحياة الأسرية.[3]

خلاصة:

رأينا في هذا الفصل أنه رغم الإصلاحات المتخذة واستحداث نظام جديد (ل.م.د) إلا أن الجامعة الجزائرية تبقى تعاني من عديد المشاكل والصعوبات التي تعيق العملية التعليمية التعلمية، منها مشكلات تتعلق بالتأطير ونقص الأساتذة المكونين، واعتماد الجامعة على الأساتذة المؤقتين بنسبة كبيرة في عملية التدريس، مع عدم فتح مسابقات لتوظيف هؤلاء وإدماجهم وتثبيتهم في مناصب مالية، مشكلة الهياكل رغم أن النظام المستحدث يعتمد

[1] - المرجع نفسه، ص.ص، 246.245.
[2] - نبيل عيسى جبريل موسى: **الانعكاسات الاجتماعية لشبكة الأنترنت**، مؤسسة الثقافة الجامعية ، الاسكندرية، 2016، ص.ص،124.123.
[3] - سامية قطوش: **الشباب والحياة الأسرية**، دار الخلدونية، الجزائر، 2017، ص.ص، 17.16.

على وسائل وأجهزة متطورة، وضرورة وجود قاعات للإعلام الآلي وغيرها من الوسائل، وهو ما نلاحظ نقصه وندرته في جامعاتنا في شتى التخصصات والمجالات العلمية.

ضعف المكتبات الجامعية، واعتمادها على كتب قديمة لا تواكب الأحداث الجديدة، مع قلتها بالإضافة إلى ندرة الكتب المتعلقة باللغات الأجنبية وخاصة لغة البحث العلمي الأولى اللغة الانجليزية.

بالإضافة إلى كل ذلك لازالت الجامعة الجزائرية تعاني من عدة عوائق قديمة جديدة، كسوء التوجيه، وذلك بتوزيع الطلبة عن طريق جهاز الكومبيوتر إلى تخصصات علمية لا يرغبون بها وبالتالي لا يبدعون فيها، ويوجد من الطلبة حتى من تسرب من الجامعة نتيجة سوء التوجيه وعدم الرغبة في التخصص، مشكل بيداغوجي آخر يطرح نفسه وهو ضعف التقويم وانتشار ظاهرة الغش والمحسوبية والرشوة وهو ما يهدد مصداقية الشهادة التي تمنح للطلبة، بالإضافة إلى جمود المناهج وعدم مواكبتها ومسايرتها لمتطلبات المجتمع المحلي و المجتمع الدولي، واعتمادها على عملية التلقين لما هو نظري فقط، وبعدها عن الجانب العملي والتطبيقي للعلوم والمعارف.

كما تعاني الجامعة الجزائرية على مستوى البحث العلمي وذلك بعدم وجود سياسة وطنية فيما يخص ذلك ونقص التمويل لمشاريع البحث، وعدم التنسيق بين الجامعة ومنتجاتها البحثية والمحيط الاقتصادي والاجتماعي.

ومنه يمكن القول أنه يجب على القائمين في مجال التعليم العالي والبحث العلمي أن يأخذوا المشكلات السابقة بكل جدية من أجل النهوض بالجامعة إلى مصاف الجامعات المتقدمة، وأن يعيدوا النظر في عملية توظيف الأستاذ وتكوينه، وإعادة النظر في النظام المستحدث "نظام ل.م.د" الذي لم يعطي ثماره كما كان متوقعا منه نتيجة العديد من العوائق والعراقيل.

الفصل الرابع:

مرجعيات الشخصية القدوة لدى الطالب الجامعي

أولا- دور الأسرة في بناء تصور لدى الطالب للشخصية القدوة

ثانيا- دور الخطاب المسجدي في بناء تصور لدى الطالب للشخصية القدوة

ثالثا- دور المدرسة في بناء تصور لدى الطالب للشخصية القدوة

رابعا- دور جماعة الرفاق في بناء تصور لدى الطالب للشخصية القدوة

خامسا- دور الجامعة في بناء تصور لدى الطالب للشخصية القدوة

تمهيد:

هناك العديد من المؤسسات الرسمية وغير الرسمية التي تعد مصدرا للشخصية القدوة لدى الطلبة الجامعيين، والتي تقوم ببناء تصور لديهم للشخصيات القدوة التي يتأثرون بها ويحاكونها، وسنركز في هذا الفصل على ست مؤسسات تعد بمثابة المرجعية التي يستقي منها الطالب الجامعي شخصيته القدوة وهي (الأسرة، المسجد، المدرسة، جماعة الرفاق، الجامعة، وسائل الإعلام القديمة والجديدة).

سنتناول في هذا الفصل الأسرة باعتبارها هي المؤسسة الطبيعية الأولى التي يتلقى فيها الطالب قيمه وسلوكياته، وأول ما يلاحظه الطفل خلال عملية التنشئة الأسرية هو سلوك الوالدين، حيث سنقوم بتقديم تعريف للأسرة، أساليب التنشئة الأسرية المعتمدة (الأسلوب التسلطي، أسلوب الإهمال، الأسلوب الديمقراطي وأخيرا أسلوب التربية بالقدوة) بالإضافة لوظائف الأسرة (البيولوجية، الاقتصادية ووظيفة التنشئة الاجتماعية) ، كما سنتطرق في هذا الفصل لمؤسسة المسجد بالدراسة والتحليل، حيث قدمنا تعريفا للمسجد، أهم الوظائف التي تؤديها هذه المؤسسة والمتمثلة في (الوظيفة التربوية، الوظيفة النفسية، الوظيفة الاجتماعية وكذا الوظيفة الاقتصادية)، وفي الأخير تعرضنا لخصائص الخطاب الديني المسجدي في الجزائر وأهم المشكلات التي تواجهه.

وتحضر مؤسسة المدرسة بقوة في حياة الطالب كمرحلة تعليمة مهمة تؤثر في الكثير من سلوكياته واتجاهاته وحتى تصوراته، حيث قدمنا في هذا الفصل تعريفات مختلفة ومتنوعة للمدرسة، وظائفها، كما ركزنا في هذا العنصر على دور المعلم القدوة وتأثيره على التلميذ مبرزين أهم الأدوار التي يقوم بها في ضوء مجموعة من الصفات المعرفية والشخصية التي تميز المعلم الفعال والناجح والمؤثر على طلابه.

كما لا يمكن إغفال دور جماعة الرفاق كمؤسسة غير رسمية يتأثر بها الطالب ويحتك بها ويتبادل معها الأذواق ووجهات النظر وكذا التصورات، وقد ركزنا في هذا الفصل على مفهوم جماعة الرفاق، خصائصها وظائفها وأهميتها في حياة كل فرد في المجتمع وخاصة الشباب منهم والمراهقين.

وبالنسبة للجامعة وبما أننا قد أفردنا لها فصلا كاملا فقد اكتفينا هنا بتبيان تأثير الأستاذ الجامعي في شخصية الطالب الجامعي من خلال مجموعة من المواصفات والأخلاقيات التي يتسم بها الأستاذ الفعال والقدوة بالإضافة لأخلاقيات الإدارة الجامعية، وفي آخر هذا الفصل تناولنا مؤسسة الإعلام بالتحليل، فلا يمكن التغاضي عن الدور المهم والتأثير الكبير الذي أصبحت تمارسه هذه المؤسسة في المجتمع، وذلك من خلال التطرق لخصائص الإعلام القديم والجديد، بالإضافة للآثار الإيجابية والسلبية لهذه الوسائط، من خلال شبكات التواصل الاجتماعي واليوتيوب، وفي هذا الفصل قمنا بتوضيح الآثار الايجابية والسلبية لهذه الوسائط على الطالب الجامعي.

أولا– دور الأسرة في بناء تصور الطالب للشخصية القدوة:

1–تعريف الأسرة:

الأسرة في نظر " **أوجيست كونت** " هي الخلية الأولى في جسم المجتمع، وهي النقطة الأولى التي يبدأ منها التطور، ويمكن مقارنتها في طبيعتها وجوهر وجودها بالخلية الحية في التركيب البيولوجي للكائن الحي.[1]

نلاحظ أن تعريف أوجيست كونت قد شبه وظيفة الأسرة ودورها وحتى أهميتها في المجتمع بوظيفة وأهمية الخلية الحية في تكوين جسم الإنسان، وهذا يعني أن أي خلل في الأسرة أو انحراف أو حتى اختلال في أداء دورها في المجتمع سيؤدي بالمجتمع إلى أمراض وآفات اجتماعية خطيرة وبالتالي يبدو جليا الدور الحساس الذي تلعبه الأسرة في أي مجتمع إنساني على سطح الكرة الأرضية.

أما **هربرت سبنسر** فقد اعتبر الأسرة وحدة بيولوجية واجتماعية تسيطر عليها الغرائز الواعية، وتتشكل طبيعة الأسرة بتشكل طبيعة الحياة الاجتماعية السائدة.[2]

هربرت سبنسر في تعريفه للأسرة ركز على البيئة الاجتماعية التي تتشكل عن طريقها الأسرة.

وتعرّفها **سناء الخولي** في كتابها " الأسرة في عالم متغير" بأنها: " ليست وحدة اجتماعية بسيطة، وإنما نظام مركب ومعقد، وهي تنظيم له بناؤه ووظائفه، وله أهدافه وديناميته، ومن ثم تؤثر وتتأثر بالمناخ الاجتماعي والاقتصادي والسياسي المتغير." [3]

سناء الخولي ركزت في تعريفها على أن الأسرة لها وظائف ومهام معقدة وحساسة تقوم بها في الجتمع، بالإضافة إلى تأثرها بباقي البناءات والتنظيمات في المجتمع، سواء كانت تنظيمات سياسية اقتصادية ثقافية أو غيرها.

وهناك تعريفات أخرى ركزت على مكونات الأسرة وهي كالآتي:

تعريف " **أجبرن ونيمكوف** " الذي يعرفها بأنها " منظمة دائمة نسبيا تتكون من زوج وزوجة مع أطفال أو بدونهم، أو تتكون من رجل أو امرأة على انفراد مع ضرورة وجود أطفال في هذه الحالة".[4]

ويلاحظ أن الوظائف الجنسية والأبوية من الأمور التي تميز الأسرة لأنهما المبرر الأول لهذا النظام، كما أنهما من مميزات الأسرة في كل الثقافات ويلاحظ أن الزوجين وذريتهما هم القوة البشرية الأولية التي تكون بناءه الخاص.

---

[1]- عصمت تحسين عبد الله: **علم اجتماع الزواج والأسرة**، الجنادرية للنشر والتوزيع، ط1،عمان،الأردن، ص29.

[2]- المرجع نفسه، ص30.

[3] - لمياء محمود لطفي وآخرين: **التربية الأسرية والصحية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2016، ص45.

[4] - محمد عاطف غيث: مرجع سابق، ص188.

ولا تقتصر الأسرة بالضرورة، مع ذلك، على هؤلاء الأفراد أو تلك الوظائف، فقد تكون أكبر من ذلك كثيرا فتشمل الأجداد والأقارب والأصهار والأحفاد، الذين يكونون وحدة تسمى في بعض الأحيان " العائلة " أو " الدوار " أو الأسرة الممتدة أو المركبة.[1]

ومن خصائص الأسرة كما جاء في كتاب " الأسرة والانحراف " للدكتورة فيروز زرارقة، أن الأسرة نظاما اجتماعيا هاما يتكامل ويتساند وظيفيا مع أنظمة المجتمع الأخرى التعليمية والاقتصادية والسياسية والثقافية، هذا التكامل بين الأنظمة الاجتماعية هو الذي يقود المجتمع نحو النمو والتقدم، إذا فللأسرة أهمية خاصة في عملية البناء، وأي مشروع من مشروعات التنمية لا يمكن نجاحه إلا بمشاركة الأسرة، فهي التي تقدم الإطارات الكفأة، كما أنها هي المسؤولة عن تقديم قوى التهديم والتخريب، إذا لم تنشئ أبنائها على احترام ضوابط المجتمع وقواعده.

ولذلك فهي تتميز بجملة من الخصائص التي تميزها عن بقية النظم الاجتماعية الأخرى، فالأسرة تمثل أبسط أشكال المجتمع البشري ولا يخلو مجتمع من المجتمعات منها وإن اختلفت أشكالها من زمن إلى آخر، إلا أنها تبقى منتشرة بأشكالها المختلفة، ولذلك فهي تعتبر أول جماعة منظمة واجتماعية يمكن من خلالها توفير رعاية للطفل منذ ولادته، وهي التي تضمن له وسائل العيش حيث تمثل أول وسط يساعد الطفل على اكتساب خبرات الحياة وإعداده لأن يكون عضوا فعالا في المجتمع " فالأسرة هي الجماعة الأولى التي يتلقى فيها الطفل المبادئ الأولى للتنشئة الاجتماعية " كما أن لكل أسرة قواعد تنظيمية داخلية يتحدد من خلالها دور كل فرد فيها، فهي تعد نظاما اجتماعيا يؤثر فيما عداه من النظم الاجتماعية ويتأثر بها فهي كمنظمة اجتماعية ترتكز عليها بقية منظمات المجتمع، حيث أن صلاحية الأسرة كنظام اجتماعي يعكس صورة ايجابية على بقية النظم الاجتماعية، وأن اختلال النظام الأسري قد يؤدي إلى معوقات بنائية ووظيفية تعرقل النسق الاجتماعي الكلي، وتؤدي بالمجتمع إلى حالة من الفوضى وعدم الاستقرار، ولذلك نجد أن من أهم خصائص الأسرة، أنها تمارس قواعد الضبط الاجتماعي على أفرادها وهذا الضبط يتم عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية التي تتبعها الأسرة في تربية أبنائها، فكلما كانت أساليب التنشئة الاجتماعية سليمة أخلاقيا واجتماعيا، كلما نشأ أبناء أسوياء وقادرين على تحمل المسؤولية والعكس إذا كانت أساليب التنشئة الاجتماعية خاطئة فإن ذلك قد يقود الأبناء إلى مخالفة قواعد المجتمع والانحراف عن قوانينه ومعاييره.[2]

[1] - المرجع نفسه، ص188.

[2] -فيروز مامي زرارقة: **الأسرة والانحراف" بين النظرية والتطبيق"**، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، 2015،ص.ص،202.201.

2- وظائف الأسرة:

وفيما يخص الوظائف التي تقوم بها الأسرة فهي متعددة ومتنوعة يمكن تلخيصها فيما يأتي:

أ- الوظيفة البيولوجية: وتعتبر من الوظائف الفطرية التي تقوم بها الأسرة، وهي من الوظائف الأساسية للزوجين لتحقيق الإشباع الجنسي، ولتقوية العلاقات بينهما، فوظيفة الإنجاب هي الوظيفة الأساسية التي تستأثر بها الأسرة في غالبية المجتمعات للمحافظة على النوع ولقد تعرّضت هذه الوظيفة لعمليات تنظيمية متأثرة في ذلك بالتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وتتوقف عملية الإنجاب على العمر الزمني الذي يفضل عنده الزوجان الإنجاب فيه، ولكي تحقق الأسرة هذه الوظيفة تسعد بإنجاب أطفال أصحاء من الناحيتين الجسمية والعقلية ويجب عليها مراعاة ما يلي:

- أن يتمتع الأبوان بصحة جسمية وعقلية سليمة، ففي حال اعتلال الصحة يجب منع النسل حتى لا ينتج نسلا ضعيفا.

- أن يكون موارد الأسرة كافية حتى يمكن تلبية جميع مطالب الأسرة، وبمعنى آخر ينبغي أن يكون عدد أفراد الأسرة عددا مناسبا يحقق التوازن بين موارد الأسرة واحتياجاتها.[1]

ب- الوظيفة الاقتصادية: قضى الإنتاج الصناعي على وظيفة الأسرة الاقتصادية في المجتمعات الحضرية وتحولت الأسرة فيها وحدة استهلاكية بدرجة كبيرة وذلك بعد أن هيأ المجتمع منظمات جديدة تقوم بعمليات الإنتاج الآلي وتوفير السلع والخدمات بأسعار أقل نسبيا منها، مما أجبر أفراد الأسرة على السعي للعمل خارج محيط الأسرة، وأدى ذلك إلى نشأة روابط وعلاقات اقتصادية خارجية، وبعد أن كان جميع أفراد الأسرة يعملون تحت سقف واحد سواء في العمل الزراعي أو الحرفي، انتشر الأفراد وراء العمل في أماكن متعددة واستطاع الفرد تحقيق استقلاله الاقتصادي وتيسّرت أمامه مرونة الحركة وفرص العمل، ونمت الروح الفردية ولم تعد الأسرة هي المكان الوحيد الذي يشبع الحاجات المادية لأفرادها.[2]

ونتيجة للزيادة المستمرة في نفقات المعيشة ورغبة الأسرة في رفع مستوى معيشتها فنزلت المرأة إلى ميدان العمل وشاركت في إعالة الأسرة ومساعدة زوجها في تحمل مسؤولية المعيشة، وبالتالي لم تعد عبئا على زوجها، فحققت لنفسها كيانا اقتصاديا مستقلا ومن ثم بدأت الأسرة الديمقراطية في الظهور حيث يقف كل من الزوج والزوجة على قدم المساواة، كما أنه نتيجة الحياة الحضرية ظهرت كثير من السلع والخدمات وأصبحت من الحاجات الضرورية في

[1] - زينب محمد حقي، نادية حسن أبو سكينة: **العلاقات الأسرية بين النظرية والتطبيق**، دار خوارزم العلمية، ط1، جدة، السعودية، 2009،ص.ص، 23.22.

[2] - المرجع نفسه، ص.ص،25.24.

حياة الأسرة وأخذت هذه الحاجات في التطور المستمر وبالتالي فإن دخل الأسرة مهما نال من تحسين أو زيادة لا يمكن أن يفي بهذه المطالب المتعدّدة والمتغيرة، ولهذا أصبح لزاما على كل فرد في الأسرة بالمساهمة في الوظيفة الاقتصادية للأسرة ويتطلب تعويد الأبناء منذ الصغر على تحمل المسؤولية وضرورة المشاركة الجادة والفعالية فيما يتعلق بميزانية الأسرة.[1]

ج– وظيفة التنشئة الاجتماعية: تشرف الأسرة على تربية أطفالها تربية صحيحة في ظل التعاليم الأخلاقية الفاضلة، والتي تساعد على دعم المجتمع باللبنات الصالحة التي تساهم في بنائه، والصعود به إلى مراقي الكمال، وقد أكد علماء الاجتماع على ضرورة ذلك وأكدوا أن الأسرة مسؤولة عن عمليات التنشئة الاجتماعية التي يتعلم الطفل من خلالها خبرات الثقافة،وقواعدها في صورة تؤهله فيما بعد لمزيد من الاكتساب وتمكنه من المشاركة التفاعلية مع غيره من أعضاء المجتمع، وذلك بأن تشيع في البيت الاستقرار، والود والطمأنينة، وأن تبعد عنه جميع ألوان العنف والكراهية، والبغض، فإن أغلب الأطفال المنحرفين والذين تعودوا على الإجرام في كبرهم، كان مرد ذلك إلى عدم الاستقرار العائلي الذي آلت له أسرهم.[2]

وأضافت **نسيمة طبشوش** في هذا الخصوص، تعد الأسرة المحضن الأول الذي يتم فيه اكتساب القيم من خلال آليات التنشئة الاجتماعية التي تهدف إلى تشكيل الفرد على صورة مجتمعه وصياغته في القالب والشكل الذي تريده الجماعة.

فالأسرة هي التي تزود الفرد بالرصيد الأول من القيم، وبذلك تمده بالنور الذي يسترشد به في سلوكه وتصرفاته، ففي الأسرة يتلقى الطفل أول درس عن الحق والواجب، والصواب والخطأ والحسن والقبيح، والمرغوب فيه والمرغوب عنه، وما يجوز وما لا يجوز، وما يجب عليه أن يفعله وما يجب أن يتجنبه ولماذا يتجنبه، وكيف يكسب رضا الجماعة ويتجنب سخطها.

والأسرة هي الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الطفل وهي المسؤولة الأولى عن تنشئته اجتماعيا، كما تقوم بتعليم الطفل النظام الصالح الذي يحقق له الشعور بالطمأنينة كما توضح له حدود الخير والشر وحدود الحرية والفوضى.[3]

ولهذا يمكن القول أن سلوك الفرد ما هو إلا انعكاس للتنشئة الاجتماعية التي اكتسبها أولا وقبل كل شيء في الأسرة، ثم في مختلف المؤسسات الاجتماعية التي يتعامل معها ويتفاعل من خلالها، وذلك ما دفع ماكيفر وذبيدج إلى

---

[1] - المرجع نفسه، ص25.
[2] - لمياء محمود لطفي وآخرين: مرجع سابق، ص.ص،83.82.
[3] - نسيمة طبشوش: **القنوات الفضائية وأثرها على القيم الأسرية لدى الشباب**، كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2011، ص158.

القول : "لا يوجد بين التنظيمات التي يحتويها المجتمع وما يفوق الأسرة في قوة أهميتها الاجتماعية، فهي تؤثر في حياة المجتمع بأكملها بأساليب متعددة كما أن صدى التغيرات التي تطرأ عليها تتردد في الهيكل الاجتماعي برمته".

فإذا كانت هناك مؤسسات اجتماعية تشترك مع الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية للفرد كالأسرة والمسجد وجماعة الرفاق ووسائل الإعلام وفي مقدمتها القنوات الفضائية وشبكة الانترنيت، فإن الأسرة تعد المسؤولة الأولى والأهم من بين بقية مؤسسات التنشئة عن تكوين الاتجاهات الفكرية والسلوكية والقيمية للأبناء، إذ هي التي تستطيع أكثر من أي مؤسسة أخرى بما تتيحه لأفرادها من عملية امتصاص بطيء ومستمر أن تهيئ لهم التدريب على القيم والعادات الاجتماعية. [1]

وتقوم الأسرة بزرع القيم في الأفراد عن طريق مجموعة من الأساليب والأنماط التنشيئية، حيث هناك من يطلق عليها مصطلح الاتجاهات الوالدية في المعاملة، وهناك من يطلق عليها أساليب التنشئة الأسرية، هذه الأخيرة التي قام المؤلف معن خليل العمر بتعريفها في كتابه " البناء الاجتماعي " بأنها " هي أولى الآليات الضبطية في الأسرة، إذ يقوم الأبوان والأقارب بتنفيذ تعاليمها على الوليد الجديد، التي تنطوي على تأنيسه وتطبيعه وتجبيله على ما هو متفق عليه اجتماعيا من مسموحات وممنوعات عن طريق الترغيب والترهيب والعقوبة والمكافئة من أجل جعله إنسانا يعيش وسط أسرته ومجتمعه، وتسهّل تماثله مع المعايير والقيم السائدة في المجتمع عندما يخرج من الأسرة إلى الجماعات الاجتماعية التي تعيش خارج المنزل (الحي والمدرسة والملعب والمكتب المهني والمعمل والشركة وما شابه).[2]

بمعنى أدق يقوم الأبوان بإكساب أبنائهم توقعات دورية يحدّدها المجتمع سلفا لكل عضو جديد يولد فيه، وبالوقت ذاته يقومان بتلقينه كيفية استجابته للآخرين في وضعيات اجتماعية متباينة تساعده فيما بعد لأن يتكيف مع المحيطين به فضلا عن فتح القنوات الإدراكية له لكي يرى العالم حسب ما يراه المجتمع، جميع هذه الممارسات التي يقوم بها الأبوان تعمل على رعرعة الذات الاجتماعية مع قدراته وطموحاته وبالآن ذاته تعزز ممارسات آلية الضبط الأسرية داخل النظام الاجتماعي الذي سوف يخدم الهيكل (البناء) الاجتماعي فيما بعد وعلى المدى البعيد.[3]

3- أساليب التنشئة الأسرية:

هناك العديد من أساليب التنشئة الأسرية منها أساليب سوية ومنها أساليب غير سوية، ومن الأساليب السوية نجد الأسلوب الديمقراطي القائم على الحوار والمشاركة في اتخاذ القرارات، وكذا منح الأبناء هامش من الحرية والاستقلالية تسمح لهم بالاعتماد على أنفسهم دون خوف أو خجل، وكذلك أسلوب التقبل وأسلوب القدوة، أما

[1] - المرجع نفسه، ص.ص، 159.158.
[2] - معن خليل العمر: **البناء الاجتماعي " أنساقه ونظمه "**، دار الشروق، ط1، الإصدار الثالث، عمان، الأردن، 1999، ص.ص،133.132.
[3] - المرجع نفسه، ص.ص، 133.132.

الأساليب الغير سوية فهي تتلخص في أسلوب التسلط القائم على الأوامر والنواهي، وإخضاع الأبناء للقرارات التي يتخذها الأولياء أو أحدهما وهي تتميز بالفوقية في اتخاذ القرارات والإلزام بتنفيذها مهما كانت الظروف، بالإضافة إلى أسلوب الإهمال الذي ينم على الحرية المفرطة التي يتركها الأولياء لأبنائهم، بتركهم يفعلون ما يشاءون دون تدخل سواء بالإيجاب أو بالسلب، بالإضافة إلى أسلوب الرفض، وسنعرض فيما يلي بعض أساليب التنشئة الأسرية غير السوية، ثم بعدها أهم أساليب التنشئة الأسرية السوية:

أ- **الأسلوب أو النمط التسلطي**: الذي ينطوي على ممارسة الآباء الذين يستخدمون هذا النمط من التنشئة معايير جامدة وهم لا يؤمنون بالأخذ والعطاء مع الأبناء، ويحرصون على فرض الطاعة على الأبناء دونما مراعاة لفرديتهم، وينصب جل اهتمامهم على التحكم بالأبناء فهم لا يشجعون استقلاليتهم، وبوجه عام يتصف الأبناء في هذه الحالة بعدم السعادة والانسحاب الاجتماعي وعدم المبادرة والشعور بالضيق، هذا النمط ينطوي على استخدام الأساليب التالية: العقاب البدني بتهديد الأبناء بصفعهم أو العقاب الوجداني كإبداء الحزن وخيبة الأمل حينما يسلك الطفل سلوكا سيئا أو جعل الطفل يشعر بالخزي أو الذنب الشديدين في حالة سوء مسلكه أو تهديد الطفل بعدم مشاركته في الأنشطة التي يحبها في حالة سوء سلوكه.[1]

كل ذلك يعني فرض الوالد (أو الوالدة) لرأيه على الطفل ويتضمن ذلك تحجيم رغبات الطفل التلقائية أو منعه من القيام بسلوك معين، وقد يستخدم الوالدان من سبيل ذلك أساليب متنوّعة تختلف خشونة ونعومة كأن يستخدما ألوان التهديد المختلفة أو الخصام أو الإلحاح أو الضرب أو الحرمان أو غير ذلك، ولكن النتيجة النهائية هي فرض الرأي سواء أكان ذلك بالعنف أو باللين أو إثارة الألم النفسي الذي يتضمن جميع الأساليب التي تعتمد على إثارة الضيق والألم، وقد يكون ذلك عن طريق إشعار الطفل بالذنب كلما أتى سلوكا غير مرغوب فيه أو عبّر عن رغبة محرّمة، كما قد يكون أيضا عن طريق تحقير الطفل والتقليل من شأنه أيا كان المستوى الذي يصل إليه سلوكه أو أداؤه، ويشترك اتجاها القسوة وإثارة الألم النفسي في أنّهما يعتمدان على العقاب، بوصفه محورا أساسيا في عملية التنشئة الأسرية، إلا أن العقاب في الحالة الأولى هو من نوع العقاب البدني في حين أنه في الحالة الثانية نوع من العقاب النفسي علما بأن هذين الأسلوبين يختلفان باختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي وبالاختلاف الشخصي للأبوين.[2]

والأساليب التسلطية في التنشئة غالبا ما تؤدي إلى بناء شخصيات انطوائية غير واثقة من نفسها تعاني مخاوف مرضية غير طبيعية فالتلاميذ مثلا الذين عاشوا في أجواء متسلطة يخشون حتى تقديم الإجابات الصحيحة في المدرسة

[1] معن خليل العمر: **التنشئة الاجتماعية**، مرجع سابق، ص.ص، 152.151.
[2] - المرجع نفسه، ص152.

خوفا من ارتكاب الخطأ، وخوفا من السخرية المحتملة والتأنيب، فهم يفتقرون إلى الأمان ويرهبون الكبار ويشكون في قدراتهم ويشعرون بنقص ثقتهم بأنفسهم، إن التنشئة الاجتماعية التسلطية تفضي إلى فرض التبعية والأنانية والكسل والإحباط والاضطرابات الانفعالية والعدوانية والقلق والحزن والاكتئاب والعديد من العقد والأمراض النفسية.[1]

ب- أسلوب الإهمال: ومن الأساليب والاتجاهات الوالدية نجد اتجاه النبذ والإهمال: ويتمثل في الرفض الوالدي للطفل رفضا صريحا أو ضمنيا مع تركه دون إثابة على السلوك المرغوب، أو لوم وتوجيه ومحاسبة على السلوك غير المرغوب فيه، وكذلك عدم المبالاة أو الاهتمام بإشباع حاجات الطفل، أو حتى الاهتمام بوجوده وكيانه الشخصي والاجتماعي بشكل يهدّد مشاعر الأمن السوية، ويقوّض تقدير الذات عند الصغير ويستحث مشاعر العجز والإحباط التي من شأن استمرارها تعجيز الصغير عن توافقه الحياتي.[2]

ج- الأسلوب الديمقراطي: وبالمقابل هناك التنشئة الاجتماعية الديمقراطية التي تقوم على السلطة العقلية وعلى مبدأ الطاعة والتي تحقق الاستقلالية والنزعة الاجتماعية والمواظبة والانجاز والتوازن الذاتي والإبداع والمودة والإحساس بالأمن والسعادة وتنمّي العلاقات الديمقراطية الحب والتقدير بين أطراف عملية التنشئة ويؤدّي السلوك الديمقراطي إلى جملة من النتائج التربوية المهمة التي أشارت إليها أغلب الاتجاهات التربوية الحديثة، فالسلوك الديمقراطي في التنشئة يؤدّي إلى النتائج التالية:

- ✓ نمو القدرات الإبداعية عند الأفراد.
- ✓ نمو الجوانب الاجتماعية وتكاملها في شخص الفرد.
- ✓ نمو الجوانب الانفعالية وتكامل الاتزان العاطفي لديه.
- ✓ نمو الجوانب المعرفية بصورة متسارعة ومتكاملة .
- ✓ نمو الثقة بالنفس والإحساس بالاستقلال.[3]

د- أسلوب التربية بالقدوة: تعتبر القدوة من أنجع الوسائل المؤثرة في إكساب الأبناء القيم وإعدادهم خلقيا وتكوينهم نفسيا واجتماعيا، والأسوة الصالحة في عين الأبناء هي محل تقليد ومحاكاة سلوكيا وخلقيا، إذ تنطبع في أنفسهم وإحساسهم صورة هذه القدوة اللفظية والفعلية والحسية والمعنوية.

وما يزيد في فعالية القدوة وتأثيرها في نفوس الأبناء وجود ميول فطرية للاقتداء والتقليد وهي:

- ✓ الميل للتقليد والمحاكاة في السلوكيات المختلفة.

---

[1] - محمد قحي فرج الزليتي: **أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية ودوافع الانجاز**، اصدارات مجلس الثقافة العام، سرت،ليبيا، 2008، ص121.
[2]- زينب محمد حقي: مرجع سابق، ص84.
[3]- محمد قحي فرج الزليتي: مرجع سابق، ص122.

- ✓ الميل لحب المشاركة الوجدانية والاندماج.
- ✓ الاستعداد لقبول الإيحاء والاستهواء.

وهي ميول تربوية ذات أثر بعيد وعميق في تكوين الشخصية انفعاليا وإدراكيا وسلوكيا.[1]

وتعد القدوة في الوالدين أول ما يقع عليه نظر الطفل وإدراكه قبل أي سلوك خارج نطاق الأسرة، لذا فإن أهم ما ينبغي أن يراعيه الوالدان أن يكونا صورة مشرقة بالقيم والفضائل لدى أبنائهم، حتى يسيروا على الدرب وعلى نفس المنوال، وأن يدرك أن التوجيه بالقدوة والأسوة الحسنة أبلغ أثرا من التوجيهات اللفظية والأوامر.

فالطفل مهما كان استعداده للخير عظيما، ومهما كانت فطرته نقية وسليمة، فإنه لا يستجيب لمبادئ الخير والأصول التربوية الفاضلة، ما لم يرى الوالدين في ذروة الأخلاق والقيم وذلك من خلال التصرفات والمعاملات اليومية والمواقف المختلفة، وليس عن طريق المواعظ والتوجيهات الجوفاء التي يسمعها تتكرر ولا تتجسد، إذ أن الطفل ينشأ على ما تعود رؤيته من تصرفات والديه، وليس على ما تعود سماعه وهذا ما يقصده الشاعر بقوله:

وينشأ ناشئ الفتيان منا على ما كان عوده أبوه

فإذا أراد الوالدان أن يعودا ابنهما على قيمة معينة ليلتزم بها في سلوكه، فعليهما مراعاة أن يكونا قدوة في سلوكهما وأن يعطيا من أنفسهما أسوة صالحة، إذ أن الابن الذي يرى والديه يكذبان لا يمكن أن يتعلم الصدق، والولد الذي يرى أبويه يغشان ويخدعان لا يمكن أن يتعلم الأمانة، والابن الذي يرى من أبويه الغضب والعصبية والانفعال لا يمكن أن يتعلم الاتزان والثبات في العواطف والانفعالات.[2]

يعتبر الأب بالنسبة للمراهق المثل الأعلى والقدوة التي يقتدي بها في سلوكه وأقواله، بحيث كلما كانت علاقة الأب بأبنائه تتصف بالعطف والحنان والتفاهم والرعاية كلما نشأ الأطفال، ومنه المراهق فيما بعد في صحة نفسية جيدة، أما إذا كانت هذه العلاقة سيئة، أو فيها تفضيل لبعض الأبناء دون الآخرين، فإن المراهق سوف يشعر بالكره اتجاه أبيه والغيرة من إخوته وكراهيته لهم في بعض الأحيان، وهذا له تأثير كبير على شخصيته وبالتالي قد يشعر المراهق بالإحباط والاكتئاب، أوقد يلجأ إلى الشارع، وينقاد وراء رفقاء السوء ويقوم بسلوكات غير مقبولة اجتماعيا انتقاما من أبيه وأسرته بصفة عامة، لأنه يعتقد أنه مهمّش ولا مكان له في أسرته.[3]

كما تعد علاقة الابن بالأم من أهم العلاقات وأخطرها، ذلك أنها الأساس الأول لتشكيل شخصية الطفل، ويتوقف على طبيعة الأم وشخصيتها النمو السليم للطفل، فهي المصدر الأساسي للرعاية والحنان والتربية، على اعتبار

---

[1] - نسيمة طبشوش: مرجع سابق، ص.ص، 167.166.
[2] - المرجع نفسه، ص.ص، 168.167.
[3] - فيروز مامي زرارقة: مرجع سابق، ص219.

أن الطفل أكثر احتكاكا بالأم، وذلك بحكم الفطرة، وعلى اعتبار أن الأم أيضا هي الشخص الذي يقضي معه أكبر الوقت ولذلك فإن تأثير الأم كبير على سلوك أبنائها، وأي ضعف في العلاقة بينها وبين أبنائها، فإن ذلك من شأنه أن يؤدّي إلى أضرار بسلوكهم وأقوالهم، حيث أن الطفل يكون في هذه المرحلة (المراهقة) ميال إلى عالم الكبار وتقليد سلوكهم.[1]

وتضيف **لمياء محمود لطفي وآخرون** في المؤلف الموسوم بـ " **التربية الأسرية والصحية** " في هذا الصدد، ينزع الأطفال إلى نسخ سلوك الآخرين، وعادة ما يقتدون – ويتوحدون مع هؤلاء الذين لهم معهم أوثق الروابط، وخلال فترة الطفولة والمراهقة يشكّل كل من الأبوين نموذجا للقدوة في السلوك بالنسبة لأطفالها، وهذه النماذج قد يتبعها أو يرفضها الطفل بحسب تقييمه للصفات المرغوبة وغير المرغوبة للوالدين، وتبدأ عملية التوحد بملاحظة وإدراك طفل لأوجه التشابه والاختلاف بين ما يحيط به من أشياء وتصنيفها، وبتطبيق هذه القدرة العقلية الجديدة على نفسه ومن حوله، وهم في الظروف العادية أفراد أسرته، حينئذ يبدأ الطفل في الاعتقاد بأنّه يشترك مع والديه أو أحدهما في صفات معينة أكثر من أي شخص آخر، كما يرى الطفل أنه يشترك أكثر في نفس صفات الوالد المشابه له في الجنس، ورغم أن هذا الاعتقاد هو قوام عملية التوحد إلا أن تقييم الطفل للصفات المرغوبة وغير المرغوبة للوالدين من أهم أبعاد هذه العملية.[2]

ويدرك معظم الأطفال الوالد (الأب والأم) على أنّه أقوى جسميا وأكفأ نفسيا وأكثر سلطة بغض النظر عن قوّته أو كفاءته الفعلية بمقارنته بالآخرين من أفراد الجماعة، أما البعد الثالث في عملية التوحد فأساسه افتراض الطفل لا شعوريا بأنّه أصبح أكثر شبها بالوالد في سلوكه وأفعاله ..الخ فسوف يجعله ذلك أكثر كفاءة وسلطة وقدرة، ومن هنا أكدت مدرسة التحليل النفسي على أن عملية التوحد بأحد الوالدين من أهم مصادر أمن الطفل إذ يشعر الطفل كما لو كان قد أدمج في ذاته قوة وكفاءة الوالد الذي يتوحد به، ويؤكد راتر أن أسلوب الطفل في مواجهة مواقف التوتر بنفس استراتيجيات الوالدين في مواجهة هذه المواقف، فإذا كان أسلوبهما هو الاستسلام السلبي أو العدوان غير التكيفي فمن الأرجح أن يتصرف الطفل بنفس الطريقة، بل وأكثر من ذلك فالطفل يقوم بتعميم نماذج سلوك الوالدين والوثيقين به على كثير من المواقف.[3]

---

[1] - المرجع نفسه، ص.ص،220.219.
[2] - لمياء لطفي وآخرين: مرجع سابق، ص.ص، 138.137.
[3] - المرجع نفسه، ص138.

ثانيا– دور الخطاب المسجدي في بناء تصور لدى الطالب للشخصية القدوة:

1–تعريف المسجد:

المسجد مؤسسة دينية تربوية اجتماعية سياسية اقتصادية، فدينية لأنه تؤدى فيه الصلوات الخمس يوميا وصلاة الجمعة وبقية العبادات من قراءة القرآن والذكر والتهجد والاعتكاف.

وتربوية لأنه بفضل تلك العبادات وما يسمعه المصلون فيه من الإمام في مختلف الدروس والخطب يؤدي إلى تربيتهم وتنشئتهم على الدين في كل جوانبه.

واجتماعية لما يتم فيه من صلة قوية بين المصلين في مختلف المجالات التعليمية والثقافية وتوثيق شبكة العلاقات الاجتماعية والتفاعل الايجابي فيما بينهم كل ذلك بسبب صلتهم بالجامع.

وسياسية لأنه في المسجد تم عقد البيعات للخلفاء الراشدين، وتدار فيه الحوارات والمناقشات بين أعلام المسلمين وقادتهم فيما يخص بلاد المسلمين وشؤونهم العامة.

واقتصادية حيث ترعى المساجد أسر المتعففين عن طريق اللجان الخيرية التي تقوم على جمع التبرعات من الميسورين وتوزيعها على المحتاجين.[1]

فالمسجد هو المؤسسة الدينية الأولى دون منازع التي يستعملها الخطاب الديني لتبليغ رسالته والوصول بها إلى كل شرائح المجتمع، فهو لا يقتصر على فئة دون فئة، إنه يستقطب الشباب، فالكهول فالشيوخ الطاعنين في السن، يستقبل التاجر، الفلاح والمقاول ورجل الأعمال، يستقبل الغني والفقير وميسور الحال، يلج إليه الجاهل، والمتعلم وصاحب الفكر والأستاذ، يدخله الناس على اختلاف المشارب والمناهل الفكرية والعقائدية وأصحاب الطرق وغيرهم كثير...[2]

فالمسجد في الدين الإسلامي، هو ذلك المكان المقدس الذي ينطلق فيه الخطباء بتأدية الخطاب الديني، واضعين نصب أعينهم تحقيق الأهداف المرجوة أو المسطّرة، انطلاقا من المبادئ العامة والأحكام الكلية الموجودة في القرآن الكريم، ثم اقتداءا بسيرة النبي صلى الله عليه وسلم، الذي جعل من المسجد المنطلق الفعلي أو العملي في مختلف الأمور التي يريدها أو يعيشها المجتمع الإسلامي، فلم يكن المسجد في الإسلام مكان أداء الصلوات، بل كان القائد السياسي والاقتصادي والمرشد الديني، والمكوّن لرجال الدين والفكر والسياسة، وهذا ما أعطاه تلك القدسية والمكانة

---

[1]- بشير قادرة: **دور المسجد بين المرجعية الدينية والإطار التشريعي الجزائري**، مجلة الإحياء، العدد الرابع عشر، ديسمبر2010، ص200.

[2]- بن حليمة محمد: الخطاب **الديني في المجتمع الإسلامي مقاربة سوسيو دينية لواقع الخطاب في المؤسسات الدينية " مؤسسة المسجد أنموذجا "** ، حوليات جامعة الجزائر 1، العدد 31، الجزء الثالث، ص294.

بين أبناء المجتمع الواحد، أضف إليه العناية الربانية التي رفعت من مكان دنيوي إلى تسميته ببيت الله تعالى في الأرض.[1]

أما المسجد من زاوية القانون الجزائري فنجد أنه: رغم أن التعاريف عموما ليست شأنا تشريعيا بقدر ما هي اهتمامات فقهية بالأساس، ومع ذلك فقد جاء بالمادة الثانية من المرسوم التشريعي 13-277 المتضمن القانون الأساسي للمسجد بأنّه: " المسجد بيت الله يجتمع فيه المسلمون لأداء صلاتهم وقراءة القرآن الكريم وذكر الله ولتعلم ما ينفعهم في أمور دينهم ودنياهم، وهو مؤسسة دينية اجتماعية تؤدّي خدمة عمومية هدفها ترقية قيم الدين الإسلامي.[2]

2- وظائف المسجد:

ومن وظائف المسجد نجد بالإضافة إلى الوظيفة الروحية والدينية والمتمثلة في أداء العبادات من صلاة وتلاوة القرآن، نجد أن للمسجد وظائف أخرى، تربوية، تعليمية، اجتماعية، اقتصادية وحتى سياسية، وفيما يلي أهم الوظائف التي يقوم المسجد بتأديتها:

أ- الوظيفة التربوية: في المسجد يتعلم المسلم النظام والدقة والاستواء والانخراط في صفوف مع المسلمين، وفيه التبكير بالذهاب إليه وهو درس في الاستباق إلى الخير بإدراك الصف الأول لغير الصبيان.

وفي المسجد يتعلم الناس التواضع والمساواة والعطف والبر والالتزام بكل واجب والطاعة والامتثال، وفيه يتعلم الصغار والكبار الفقه في أمور الدين ويعلمون من أحوال إخوانهم المسلمين في البلاد النائية ما لا بد أن يعلموه عنهم حتى يمدّوا إليهم يد العون إن كانوا في حاجة إلى العون والرأي والمشورة إن كانوا محتاجين إلى رأي ومشورة.[3]

يعتبر المسجد عاملا أساسيا ومهما لنشر التربية الإسلامية، ويختلف دور المسجد في التربية عن دور العبادة في الديانات الأخرى، فليس هناك في الدين الإسلامي تلك الازدواجية بين ما هو ديني وما هو دنيوي، فتظهر قيم الدين في المعاملات الاجتماعية، ويظهر الدين في كل أمور الدنيا الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وتاريخ التربية الإسلامية يرتبط ارتباطا كبيرا بالمسجد، حيث تتجسد في تلك المؤسسة التربوية قوة الإسلام وفعاليته، وينبغي الإشارة إلى أنه في بداية تكوين المجتمع الإسلامي كان الأثر التربوي للمسجد أكبر من الأثر التربوي للأسرة، حيث كان الهدف الرئيسي تغيير تلك النفوس من الجهالة والضلال إلى النور والهداية والعلم، ويكمن دور المسجد التربوي في أنه

---

[1] - المرجع نفسه، ص294.

[2] - بن مختار إبراهيم: **المكانة التشريعية للمسجد في القانون الجزائري، مجلة العلوم القانونية والاجتماعية**، جامعة زيان عاشور الجلفة، المجلد الرابع، العدد الأول، مارس2019، ص292.

[3] - مراد زعيمي: **مؤسسات التنشئة الاجتماعية**، مرجع سابق، ص134.

لا تحده مرحلة عمرية معينة، فهو للكبير والصغير على السواء، ويمتد أثره إلى كل مراحل العمر، ويلعب دورا كبيرا في تحقيق هدف استمرارية التربية.[1]

ب– الوظيفة النفسية: وهي تهذيب الأخلاق ومعالجة حاجات النفس وإشباعها بطريقة مشروعة دون إفراط أو تفريط، فالجو المتميز للمسجد يفسح مجالا واسعا وغنيا بالانفعالات والعواطف والمشاعر والأحاسيس المرهفة التي تسمح بإشباع النفس وتلبية مختلف الحاجات النفسية، فهو يتيح الفرصة للتآلف وإشباع الحاجة إلى الانتماء.

في المسجد يجد المسلم لنفسه موئل عزاء إذا أصيب، وموطن طمأنينة وسلوى إذا جزع ويوضح هذه المعاني الشيخ النحلاوي فيقول : عندما يأخذ المسجد مكانه الطبيعي الذي بني من أجله وأراده الله له يصبح من أعظم المؤثرات التربوية في نفوس الناشئين فيه، يرون الراشدين مجتمعين على الله فينموا في نفوسهم الشعور بالمجتمع المسلم والاعتزاز بالجماعة الإسلامية وفيه يسمعون الخطب والدروس العلمية فيبدؤون بوعي العقيدة الإسلامية، وفهم هدفهم من الحياة، وما أعدهم الله له في الدنيا والآخرة.[2]

ج– **الوظيفة اجتماعية:** فالمسجد يعتبر أرقى مستوى للنظام الاجتماعي، لأنه المكان الوحيد في العالم الذي تختفي فيه فوارق الطبقات الاجتماعية بثرائها ونسبها وجنسها ولونها، ففيه تتساوى الصفوف للصلاة، وتظهر أرقى المساواة والعدالة الاجتماعية، بالإضافة اجتماع الجماعات والأفراد مع بعضهم في جو من التكافل وتعويد الأفراد الحب فيما بينهم والوئام والرحمة، كما يقول منصور الرفاعي" فالصلاة تعود الولد حب الله وحب المسلمين، وفي الوقت نفسه تغرس فيه حب النظافة، وتربه على العمل الجماعي المنظم، والانضباط على أسلوب معين في إتباع القائد، وتغرس فيه الانتماء للوطن الذي يصلي على أرضه، وتنهض به ليواكب الحياة الاجتماعية، فيحيا بين الناس بخصائص الطهارة وروحه المهذبة، والصلاة مع كونها عبادة تغرس في روح الطفل هذا فإنها تنمي فيه حب الناس والتعاون معهم والمساواة والنظام "[3].

د– الوظيفة الاقتصادية للمسجد والمساهمة في زرع قيم التكافل الاجتماعي: لا تقتصر وظيفة المسجد على توفير الجانب الروحي والإيماني لرواده، بل يعمل باعتباره مؤسسة اجتماعية على المساهمة في الحد من ظواهر الفقر من خلال الحث على الإنفاق والبذل والعطاء والتكافل الاجتماعي والتضامن المادي، بل تتم داخل المسجد في كثير من الأحيان

[1]- دربال عبد الرزاق: **دور المسجد في تقويم سلوك الأفراد في ظل الانفتاح على الكر العالمي الحديث**، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد07، جوان 2013، ص185

[2] - مراد زعيمي: **مؤسسات التنشئة الاجتماعية**، مرجع سابق، ص131.

[3]- دربال عبد الرزاق: مرجع سابق، ص.ص، 186.185.

جمع المعونات والصدقات والزكاة، حيث يتم جمع الزكاة والتبرعات وتوزيعها على مستحقيها لمساعدة المحتاجين والفقراء وإحداث التكافل الاجتماعي، والتدرب على مساعدة المعوزين والإحسان إليهم.[1]

يقول الدكتور عبد السلام العزوزي: ولئن كانت المؤسسات الاجتماعية اليوم تبذل قصارى جهدها للاهتمام بالفئات التي تحتاج إلى الرعاية والعناية الاجتماعية، من المعوقين والفقراء والمعوزين والمرضى والغرباء واليتامى ممثلة في دور الرعاية الاجتماعية، فإننا نرى المسجد النبوي قبل خمسة عشر قرنا من الزمان كان يقوم بهذا الدور على أكمل وجه، كما كان مسجد الرسول صلى الله عليه وسلم يقوم مقام الجمعيات الخيرية في جمع الزكاة والصدقات من الموسرين والمثقفين، وتوزيعها على الفقراء والمساكين وغيرهم من مستحقي الزكاة.[2]

وقد لخصت سميرة أحمد أهم الوظائف التي يقوم بها المسجد في النقاط التالية:

– التأكيد على القيم المركزية المستمدة من الدين الإسلامي الحنيف والتي تعتبر أساسية لاستقرار المجتمع وتماسكه وتقدّمه، وأئمة المساجد وخطباؤها من خلال خطبة الجمعة والمناسبات الدينية والندوات والحلقات النقاشية التي تعقد بالمسجد يدعون الناس إلى إقامة الفرائض والتمسك بالقيم الدينية والعمل الصالح لخدمة المجتمع والتقرب من الله سبحانه وتعالى.

– مساعدة الأفراد عندما يمرون بأزمات أو تواجههم مشكلات ففي وقت الأزمات يكون الفرد وجدانيا بحاجة كبيرة إلى سماع رأي الدين كي يشعر بالراحة النفسية ويساعده ذلك على فهم المشكلة فيحاول حلها مدعمة بنصوص الدين، أو يتقبل النتائج مستعينا بالصبر فتهدأ نفسه ويستعين بالموعظة الحسنة على التغلب على الأزمات ومواجهتها.[3]

– التقريب بين الأفراد وتقوية الصلة بينهم، وتعتبر الصلاة في المسجد مطلبا أساسيا في الإسلام، والمساواة بين المسلمين في الصلاة في المسجد أمام الله سبحانه وتعالى تقرّب بين قلوبهم وتشعرهم بالأخوة الصادقة مما يزيد من صلاتهم ويشعرون بأهمية التعاون لرفع شأن الإسلام وشأن المجتمع، والعمل على حل مشكلاته وقد يدفع بهم ذلك إلى العمل وخدمة المجتمع، كل يساهم قدر طاقته من خلال العمل والتبرعات.

– ربط الفرد بمجتمعه وتوعيته بمشكلاته وحثه على الإسهام الفعلي في النهوض به، ولكي ينجح رجل الدين في قيامه بهذا الدور يجب أن يكون ملما بطبيعة المجتمع المحلي الذي يعمل به ومشكلاته وتركيبه السكاني من حيث المستوى

---

[1] - بكاي الميلود، ضيف علي: **التكامل التربوي بين المسجد والمدرسة (مقاربة سوسيولوجية للواقع والمأمول)**، مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، المجلد العاشر، العدد الأول،2017، ص430.

[2]- مهندس عدنان: **إسهام مؤسسة المسجد في خدمة المجتمع- تأصيل وقضايا-، مجلة العلوم القانونية والاجتماعية**، جامعة زيان عاشور الجلفة، المجلد الرابع، العدد الثاني، جوان2019، ص51.

[3]- سميرة أحمد السيد: مرجع سابق، ص.ص، 95.94.

التعليمي والمستوى الثقافي والمستوى الاجتماعي والمستوى الاقتصادي ودور مؤسسات المجتمع، فمعرفة رجل الدين بتلك الأمور تساعده على إعداد الخطب وإقامة الندوات والحلقات النقاشية التي تتناسب مع حاجات الأفراد في المجتمع المحلي حتى تكون ذات تأثير كبير عليهم في توجيههم لعمل الخير والتقرب من الله سبحانه وتعالى.[1]

3- خصائص الخطاب الديني المسجدي بالجزائر وأهم المشكلات التي يعاني منها:

قبل التطرق إلى خصائص الخطاب الديني المسجدي بالجزائر سنقوم بتقديم بعض التعريفات للخطاب الديني: **فالخطاب** بمعناه الواسع كل إنتاج ذهني منطوق أو مكتوب يقوله الفرد أو جماعة حقيقية أو اعتبارية (كالمؤسسات مثلا)، ومن ثم قد يكون الخطاب سياسيا أو اجتماعيا أو ثقافيا أو دينيا، وعلى ضوء ذلك يمكن تحديد الخطاب الإسلامي بأنه العملية الرمزية التي يتم بمقتضاها إنتاج الرسائل المتنوعة بصورة تحقق التفاعل بين مصدر الخطاب والمتلقين بهدف التوصل إلى استجابات تنسجم مع دعائم الفكر الإسلامي، وتستجيب لقضايا العصر واحتياجات الإنسان، لذلك من غير الممكن مثلا حصر الخطاب المسجدي في خطبة الجمعة وحدها، فهو " يعبّر عن كل ما يقدّمه المسجد من أعمال علمية، تتم صياغتها لغويا من خطبة الجمعة إلى درس الجمعة، إلى الدروس المختلفة المتعلقة بالمناسبات وغيرها مما يهدف إلى إحداث نوع من التأثير في رواد المسجد، ويحدث نوعا من التغيير في محيط المسجد، باعتبار المسجد هو المؤسسة التي تنتج هذا الخطاب.[2]

ويشير مفهوم **الخطاب الديني** إلى ذلك البناء من الأفكار والمعتقدات التي تتسم بأهميتها الاجتماعية التي تنبع من ارتباطها بدين ما، ومن ثم تأثيرها في تكوين تصور متلقي الخطاب من المؤمنين بهذا الدين عن العالم الذي يعيشون فيه وتحديد كيفية تصرفهم إزاء هذا العالم، وينطوي مصطلح الخطاب الديني تنوّعات عديدة منها خطاب ديني مغلق وهو الخاص بتفسيرات النصوص والشعائر، وخطاب ديني مفتوح وله عدة مستويات فقد يكون في إطاره إبداء القيادة الدينية الرأي في أسئلة تتعلق بقضايا شخصية توجه إليه، وهذا ما يمكن تسميته بالخطاب الديني الخاص، وقد يكون بخصوص قضايا عامة مثل رأي الدين في الاقتصاد، والسياسة أو الهندسة الوراثية إلى آخره، وهذا يمكن تسميته بالخطاب الديني المفتوح العام، أما التصنيف الثالث للخطاب الديني المفتوح فهو الخاص بالقضايا الملحة في واقع التفاعلات، فالخطاب الديني بكل مستوياته المغلق والمفتوح، العام والخاص والمعتدل، معارض، متطرف تعليمي، تربوي و إعلامي يشترك في آلياته ومنطلقاته الفكرية.[3]

وفيما يلي سنعرض بعض المشاكل التي يعاني منها الخطاب الديني المسجدي في الجزائر وهذه أهمها:

---

[1]- المرجع نفسه،ص95.

[2]- البشير بلعماري: **الخطاب الديني والمؤسسة الدينية في الجزائر**، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد2، العدد 4، فيفري2013، ص113.

[3]- الشريف حبيلة: **الخطاب الديني وإشكالية المفهوم**، مجلة الآداب واللغات، العدد1، جوان 2015، ص.ص، 79.78.

أ– الاهتمام بزخرفة المساجد على حساب نشاطها، كان المسجد بسيطا في بداية الإسلام ولكنه كان يعج بالحركة والنشاط، وكان خطابه كله حركة وحياة وتأثير، أما المسجد في العصر الحديث فصار بناء يركز فيه على الزخرفة والمظاهر المادية، ومع أن المرافق التي أضيفت له ضرورية إلا أنه لا يجب الاهتمام بالمظاهر المادية للمساجد على حساب روحها المتمثل في نشاطها وحركيتها وفعالية خطابها، وسعيها الدائم لتكون حاضرة في حياة كل مسلم بقوة، فقيمة أي مؤسسة ليس في مظهرها المادي وحسب، بل فيما تقدّمه من نشاطات متنوّعة ومكثفة لجمهورها.[1]

ب– بسبب ضعف التكوين وقلة الخبرة وسوء الفهم للإسلام والواقع لدى الأئمة، يفتقد الخطاب إلى المنهجية العلمية التي تحدد الهدف من الدرس، الذي يسعى الإمام إلى الوصول إليه، فيرصد له وسائل التوضيح والتبسيط والتفهم والتأثير، من أجل الوصول إلى سلوك عملي كهدف من الخطاب.

ج– خطاب وعظي عام، لا يعطي آليات التطبيق لدى السامع، كأن يقول الخطيب إن الإسلام هو الحل لكل مشاكلنا، ولكن لا يحدّد المشكلة، ولا الآليات العملية لحلها في الإسلام.

د–خطاب حبيس الماضي دون تفعيل الواقع، وعلاج مشاكله المغايرة لمشاكل الماضي بسبب التغير الكبير الذي حدث في المجتمع.

هـ– خطاب يفتقد إلى العمق والفهم الصحيح لما يدعو إليه الإسلام لدى القائمين به، ولذا فهو يعالج القضايا بضبابية وسطحية غير مقنعة وغير مؤثرة، لأنه بعيد عن التحليل والتركيب وحل المشكلات.

و– استخدام النصوص التاريخية بصورة مشوّهة، حتى يوحى للسامع أحيانا أن الإسلام دين عنف، **مما** يعطي صورة غير صحيحة عن الإسلام، بل صورة مشوّهة تماما.[2]

ي– غياب التخطيط للخطاب المسجدي، التخطيط العلمي للخطاب المسجدي يعني فهم الواقع الذي يقدم الخطاب فهما موضوعيا وشاملا، يليه رسم الأهداف والغايات المرجوّة من الخطاب المسجدي على مستوى عالم الأفكار والسلوكات، ثم تحديد الطرق والوسائل والأساليب للتوصل إلى تحقيق هذه الأهداف.

إن الملاحظ أن أغلب القائمين بالخطاب المسجدي يؤدون عملهم بعشوائية وبساطة وسذاجة في بعض الأحيان وارتجال، فنادرا ما نجد من هؤلاء من يرسم غايات وأهداف محدّدة سنوية وشهرية وأسبوعية، ونادرا ما نجد من يتعب

[1]- فهيمة بن عثمان: **راهن الخطاب المسجدي ووسائل ترقيته،** مجلة قبس للدراسات الإنسانية والاجتماعية، المجلد02، العدد02، ديسمبر 2018، ص171.

[2]- بشير قادرة: مرجع سابق، ص210..

نفسه في التفكير في أنجح الوسائل والأساليب التي تؤثر في الجمهور فتجعله يتقبل الرسائل بشوق ويعمل على تطبيقها والعيش بها.[1]

- ✓ **قلة فعالية التكوين المستمر**، يفترض بالتكوين المستمر أن يحرك ويبعث في الأئمة الرغبة في امتلاك العلم الغزير، وتطوير النفس بامتلاك مهارات أدائية جديدة في التأثير والإقناع وأساليب الدعوة، لكن حاله غير ذلك فهو أيضا روتيني يقدّمه أئمة أساتذة يشعر القائمون بالخطاب أنهم يشاركونهم نفس المهارات والمعارف وهم لا يستفيدون منهم كثيرا، لذا لا بد من تطوير أساليب التكوين المستمر بدعوة العلماء والدكاترة للإشراف عليه في بعض الأحيان، وعرض لأشرطة الفيديو، وملتقيات وطنية وأيام دراسية... الخ.[2]

بسبب انعدام برنامج لدى السلطة الوصية والتضاد في عمل مؤسسات المجتمع، وتعدد المرجعيات يعاني مما يلي:

- ✓ **بسبب التضاد في عمل المؤسسات، فالخطاب المسجدي محاصر**، فما يبنيه المسجد تهدمه المؤسسات الأخرى تربوية كانت أو إعلامية أو مالية، فمثلا الخطاب المسجدي اعتمادا على النصوص الشرعية يحرّم الربا والخمر، والقمار، أما مؤسسات المجتمع الأخرى تتعامل بالربا كالبنوك، والتلفاز يقوم بالإشهار للقمار والحث عليه، وترخص مؤسسات الدولة الأخرى في صناعة الخمر وتسويقه وبيعه وشربه...الخ.
- ✓ **بسبب تعدّد المرجعيات في العصر الحديث**، يبدو الخطاب المسجدي أحيانا متناقضا، خلافا لعصر النبوة والقرون الثلاثة الموالية له، إذ كانت المرجعية واحدة هي القرآن الكريم والسنة المطهرة، والفهم الصحيح المعتمد على المرجعية الواحدة.[3]

ثالثا– دور المدرسة في بناء تصور لدى الطالب الجامعي للشخصية القدوة:

1– تعريف المدرسة:

تعريف **فرديناند بويسون** الذي يرى أنها مؤسسة اجتماعية أساسية هدفها ضمان عملية التواصل بين مؤسسة العائلة والدولة قصد إعداد الأجيال اللاحقة وتأهيلها للاندماج في إطار الحياة الاجتماعية.[4]

وتعرّف المدرسة بأنّها: (مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتقابل حاجة من حاجاته الأساسية، وهي تطبيع أفراده تطبيعا اجتماعيا، يجعل منهم أعضاء صالحين في المجتمع).[5]

---

[1]- فهيمة بن عثمان: مرجع سابق، ص173.
[2] المرجع نفسه، 175.
[3]- بشير قادرة: مرجع سابق، ص210.
[4]- عبد العزيز خواجة: **مبادئ في التنشئة الاجتماعية**، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، 2005، ص172.
[5] - مصباح عامر: مرجع سابق، ص110.

ويعرفها **ايميل دوركايم** " هي عبارة عن تعبير امتيازي للمجتمع الذي يوليها بأن تنقل إلى الأطفال قيما ثقافية وأخلاقية واجتماعية يعتبرها ضرورية لتشكيل الراشد وإدماجه في بيئته ووسطه "[1]

نلاحظ أن التعريفات السابقة قد أكدت على دور المدرسة في التطبيع الاجتماعي للأفراد، وذلك بنقل ثقافة وعادات وتقاليد المجتمع للأجيال جيلا بعد جيل، فالمدرسة صورة طبق الأصل للمجتمع الذي تنشأ فيه.

وهو ما يلخصه التعريف التالي حيث: "تمثل المدرسة المؤسسة الرسمية التي أنشأها المجتمع وعهد إليها مسؤولية إعداد أفراده للحياة الاجتماعية والمدرسة بذلك تكون ذات أهداف محدّدة مشتقة من فلسفة المجتمع وثقافته وإمكانياته وخططه المستقبلية وطبيعة العصر وخصائص المتعلمين في المرحلة التعليمية المرتبطة بالمدرسة، وفي قيام المدرسة بهذا الدور تعتمد على المتخصصين من المعلمين والإداريين، ومنذ عهد جون ديوي ينظر إلى المدرسة على أنها مجتمع مصغر بحيث إن ما يدرس في المدرسة من معارف وخبرات ومهارات وما تؤكد عليه من قيم واتجاهات ومعايير يجب أن يكون مرتبطا بالمجتمع الخارجي الذي تعمل فيه، وارتباط المدرسة بالمجتمع الخارجي يجعل منها مجتمعا صغيرا تحدّد فيه الكثير من الأدوار والمسؤوليات، وبالرغم من هذه الاستقلالية فالمدرسة لا يمكن اعتبارها مؤسسة مكتفية اكتفاء ذاتيا، وإنما طبيعة دورها تجعلها مرتبطة ارتباطا وثيقا بمؤسسات المجتمع، فالمدرسة لا يمكن أن تعمل في عزلة عن المجتمع ومؤسساته، وإنما تتأثر وتؤثر عليها ".[2]

2- وظائف المدرسة:

جاء في كتاب "عبد القادر فضيل" **"نظام التعليم في الجزائر بين مظاهر التدني و مستويات التحدي"** أن المدرسة في أساسها قلعة من قلاع الدفاع عن الذاتية الثقافية للأمة، وهي مرفق وطني تتجه مهامه نحو البناء الفكري والنفسي للأجيال، ووظائف هذا المرفق هي نشر المعرفة وتوضيح وظائفها وغاياتها، وترقية الفكر وتربية الوجدان، وإنماء الوعي الفردي والجماعي، وتهذيب السلوك وصقل الأذواق".

هذه بعض الوظائف المسندة إلى المدرسة، ومنها يستخلص المفهوم الذي يعطى لها، بحيث يلخص الدور الذي يسند إلى المدرسة.

وهنا ينبغي أن نشير إلى المفهوم السائد الذي نجده عند معظم الناس، وحتى لدى بعض المثقفين وهو أن المدرسة مكان للتعلم وحسب، إذ يهملون الوظائف الأخرى، فالذين ينظرون إلى المدرسة هذه النظرة يحصرون وظيفتها في تلقين المعرفة، ولا يهمهم نوع المعرفة ولا الغاية منها، في حين أن دور المدرسة لا ينحصر في تلقين المعرفة، وإن كانت

[1]- مراد زعيمي: **مؤسسات التنشئة الاجتماعية**، مرجع سابق، ص139.
[2] - سميرة احمد السيد: مرجع سابق، ص 73.

وظيفة نقل المعرفة جزءا أساسيا من مهامها، لكن هذا الجزء رغم أنه أساسي لا يتسع ليصبح هو الكل وفق هذه النظرة. [1]

إن حصر وظيفة المدرسة في تلقين المعرفة فقط هو إهمال للوظائف الأخرى التي هي في جانب من رسالتها الواسعة ومسؤولياتها المتعددة، التي لا يرقى المجتمع إلا إذا نهضت بها.

فالوظيفة التي يحددها المربون ويؤكدها الفلاسفة تتجاوز الاقتصار على نقل المعرفة إلى وظائف تربوية أخرى قد يكون لها دور أهم في حياة الإنسان وحياة المجتمعات، فوظيفة بناء الفكر، وتنمية القدرات أهم من الاقتصار على المعرفة في حد ذاتها، لأن المعرفة المجردة لا ترقى إلى الغاية التي تنشدها من وراء عمليات التعلم إذا انحصر اهتمامنا في النظر إليها على أنها غاية في حد ذاتها، إن بناء الإنسان وتعزيز الانتماء إلى الوطن، وجعل المعرفة وسيلة لفهم العالم المحيط بنا، وأداة لإحداث التغيير المرغوب في سلوك المتعلمين، وفي أفكارهم، من أهم وظائف المدرسة، ومن أهم المهام التي يجب أن تسند إليها، فهذه الوظائف هي التي أسست من أجلها، والتي تسعى إستراتيجية التربية أو النظام التربوي إلى جعلها واقعا محققا في حياة المجتمعات. [2]

وبهذا تصبح المدرسة بيئة تربوية متكاملة تنشر المعرفة وتربي الأجيال وتصنع المحيط الثقافي الراقي الذي يسهم بدوره في ترقية الحركة الثقافية، وصناعة المعرفة، وإكساب الأفراد القدرة على إنتاج المعرفة، وبهذا تصبح المدرسة الأداة المثلى التي تعتمدها الأمة في بناء ذاتها، ومواصلة كفاحها من أجل تحقيق التقدم العلمي، وتوفير أسباب الرقي الحضاري، إن هي وجهتها التوجيه المطلوب، هذا هو التصور الذي ينبغي أن تكون عليه المدرسة.

هذا وإن المدرسة عندنا اليوم بعيدة في نشاطها وفي خطتها عن هذا المستوى الذي وصفناه، بعيدة عن المستوى الذي ينتظره المجتمع منها، لذلك هي تعيش اليوم وضعا غير سوي، وضعا لا ينسجم مع المسؤوليات الملقاة على عاتقها، فبالرغم من المكانة التي تحتلها المدرسة في تفكير المسؤولين، وفي مستوى النظرة التي ينظر بها المجتمع إلى قطاع التعليم، وبالرغم من المنزلة القانونية التي أعطيت لها، والتي تعطيها حق الإكبار، وواجب الرعاية، إلا أن الوضع الذي تعيشه لا يتلائم مع هذه المكانة، ولا يرتقي إلى المنزلة القانونية التي تحتلها في نصوصنا الرسمية، وهذا الوضع يدعونا جميعا إلى التفكير في عملية الإصلاح التي تنهض بالمدرسة، وتجعلها في المستوى الذي ينتظره المجتمع وتتطلع إليه الأجيال. [3]

---

[1]-عبد القادر فضيل: **نظام التعليم في الجزائر بين مظاهر التدني ومستويات التحدي**، دار جسور للنشر والتوزيع، ط1،الجزائر، 2016، ص26.

[2] - المرجع نفسه، ص27.

[3]- المرجع نفسه، ص.ص، 28.27.

حيث يرى **جويل روسني** أن وظيفة المدرسة لا تقف عند حدود نقل المعارف الموجودة في بطون الكتب فحسب، وإنما في عملية دمج هذه المعارف في أوساط المعنيين بها.[1]

وينظر **جون ديوي** إلى المدرسة بأنّها" مؤسسة اجتماعية تعمل على تبسيط الحياة الاجتماعية واختزالها في صور أولية بسيطة".

وفي مكان آخر يقول **ديوي**: إن المدرسة هي قبل كل شيء مؤسسة أوجدها المجتمع لانجاز عمل خاص، هو الحفاظ على الحياة الاجتماعية وتحسينها.[2]

وتبدو أهمية التنشئة الاجتماعية في المدرسة في أنها عامل جوهري في تكوين شخصية الفرد، فهي تقوم بدور فعال في تقويم ما أحوج من سلوكه، وتقرير اتجاهاته وسلوكه وعلاقات الآخرين التي تواجدت لدى الطفل من خلال تواجده مع أفراد أسرته فهي تدعم القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع، وذلك من خلال مناهجها الدراسية وتكسب المدرسة الطفل بعض الأساليب السلوكية السوية وتعلّمه المهارات والاتجاهات التي يحتاجونها لكي يصبحوا متكاملين في مجتمعهم.[3]

وتوسع المدرسة الدائرة الاجتماعية للطفل حيث يتلقى بجماعات جديدة من الرفاق وفيها يكتسب المزيد من المعايير الاجتماعية في شكل منظم ويتعلّم أدوارا اجتماعية جديدة، حيث يلقن بحقوقه وواجباته وأساليب ضبط انفعالاته والتوفيق بين حاجاته وحاجات الآخرين، كما يتعلم التعاون والانضباط في السلوك، وفي المدرسة
يتفاعل مدرسيه كقيادات جديدة ونماذج سلوكية مثالية، فيزداد علما وثقافة وتنمو شخصيته من كافة النواحي.[4]

و يمكن أن نلخص أهم الوظائف التي تقوم بها المدرسة في النقاط التالية:

– تقوم المدارس أو النظام المدرسي في المجتمع الحديث بتطوير قدرات التلاميذ وتأهيلهم لاستيعاب المعرفة التكنولوجية والمهارات المختلفة، ويتم إجراء هذه العملية بمرور الوقت وخلال السنوات والمراحل الدراسية المختلفة، وتحرص المدارس الأولية ومراحل التعليم الأساسي على تعليم التلاميذ المهارات التعليمية الأساسية مثل القراءة والكتابة والرسم، والحساب والمهارات التعليمية الأخرى التي تؤهل التلاميذ وتجعلهم يكسبون هذه المهارات الأساسية، خاصة وأن

---

[1]- علي أسعد وطفة،علي جاسم الشهاب: **علم الاجتماع المدرسي " بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية"**،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1،بيروت،لبنان،2004،ص33.

[2] - المرجع نفسه،ص33.

[3].حسين عبد الحميد أحمد رشوان: **التنشئة الاجتماعية " دراسة في علم الاجتماع النفسي"**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، مصر،2012، ص220

[4] -المرجع نفسه، ،ص.ص،221.220.

الأسرة في المجتمعات الصناعية الحديثة لم تعد قادرة على توفير هذه المهارات أو توفير الأنشطة والمواد اللازمة سواء لتعليم التلاميذ أو لاكتسابهم المهارات المختلفة.[1]

-إعداد النشء في المدرسة إعدادا ينمي شخصيتهم الاجتماعية وقدرتهم على التفكير العلمي والابتكار وتحمل المسؤولية والانجاز والمشاركة وتقدير الحرية والكرامة والديمقراطية وممارستها على أنفسهم ومع غيرهم، وتنمية القدرة الذاتية على مقابلة احتياجاتهم ومواجهة مشكلاتهم.

-إعداد النشء في كل من التنمية الاقتصادية والاجتماعية في **المجتمع**، ومن هنا تظهر أهمية المدرسة كمؤسسة تزود المجتمع وباستمرار بالقوى والقيادات القادرة على التعامل مع متطلبات التنمية.

-حفظ التراث الثقافي وتنقيته، باعتبار أن المجتمع قد أوكل للمدرسة مسؤولية تنشئة الأجيال ما تراكم من الخبرات التي أصبح من الصعب على غيرها القيام بهذا الدور، كما أنه أوكل إليها أيضا فرز عناصر الثقافة كي تتواءم مع كل من الأصالة والمعاصرة، بما يتفق مع المتغيرات والاحتياجات المتجددة.[2]

وهنا يضيف **عدنان الأمين** في كتابه " **التنشئة الاجتماعية وتكوين الطباع** " تحول المدرسة عناصر ثقافة المجتمع إلى رموز، ثقافة المدرسة هي ثقافة المجتمع مرمزة، وهذه هي أولى وأهم ميزة للمدرسة، فهي تقوم بتعليم الثقافة مكتوبة ومرمزة، إذا كان طراز البناء السائد في المجتمع منزلا يعلوه القرميد، تكون صورة الكتاب المتعلقة بالمنازل صورا ورسوما لمنازل يعلوها القرميد، أو نصوصا تصفه، وإذا كان دور الأم في الأسرة أن تعطف على الصغار وكان دور الأب أن يمارس السلطة، فإن المدرسة تقدم حكايات ونصوصا تجسد توزيع الأدوار على هذا النحو، وإذا كان المعتقد الديني أساسيا في الثقافة فإن المدرسة تقدّم دروسا قي التربية الدينية، وتغذي الدروس الأخرى بهذا المعتقد، وإذا كانت وسيلة النقل في المجتمع هي السيارة تتحدث الدروس في المدرسة عن السيارة أو تصورها، الخ...[3]

ودور المدرسة في نقل التراث الثقافي يتطلب منها دراسة هذا التراث وانتقاء العناصر الثقافية ذات التأثير الايجابي على نمو الفرد والمجتمع، والاهتمام بالمعارف والخبرات التي تناسب المتعلم وتحقق حاجاته ومتطلبات مجتمعه وطبيعة العصر.

وبالإضافة إلى الحذف والانتقاء تضيف المدرسة إلى التراث الثقافي العناصر الثقافية التي ترى أنها هامة في هذه الفترة الزمنية من حياة المجتمع، وتعمل على مساعدة التلاميذ على فهمها وتقبلها والاستفادة منها.[4]

---

[1]- عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع المدرسة**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2001، ص36.
[2]- عدلي سليمان: **الوظيفة الاجتماعية للمدرسة**، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 1996، ص14.
[3]- عدنان الأمين: **التنشئة الاجتماعية وتكوين الطباع**، المركز العربي، ط1، بيروت، لبنان، 2005،ص78.
[4]- سميرة أحمد:مرجع سابق، ص74.

وهناك وظائف أخرى تضطلع بها المدرسة فيما يخص مساهمتها في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل ونذكر منها كما جاء في كتاب " **أصول التربية الفلسفية والاجتماعية والنفسية** وهي:

- ✓ القضاء على ما يتسم به الطفل من التمركز حول الذات نتيجة العلاقات الأسرية، فالطفل حتى السابعة يكون شديد الخضوع لحاجاته ودوافعه، ويكون غير قادر على تأجيل رغباته، ويجهل الاهتمام بمشاعر الغير وحاجاتهم، غير أن دخوله للمدرسة يضطره لأول مرة في حياته إلى إخفاء ظاهرة التمركز حول الذات، وإظهار الاهتمام بالآخرين والتعامل مع زملائه على أساس مبدأ الندية أو الاهتمام بالمدرسين وبالتقاليد المدرسية وبالنظام.
- ✓ تدعيم الكثير من المعتقدات والاتجاهات والقيم الحميدة التي تكونت في المنزل.
- ✓ انطفاء أثر بعض العادات والقيم غير السليمة التي اكتسبها الطفل من المنزل.
- ✓ إزالة بعض ما يعلق بنفس الطفل من صراعات نتيجة للصراعات المنزلية التي عاناها الطفل.
- ✓ تدريب الطفل على ممارسة العلاقات الإنسانية بطريقة منظمة مخططة.
- ✓ إتاحة الفرصة أمام المراهقين لاكتساب المهارات والاتجاهات والقيم السليمة، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن ذواتهم والاستماع إليهم لتنمية شخصياتهم، مع استمرار الصلة نتيجة ما قد يحدث من تعارض للقيم بين المدرسة والبيت.[1]

3- المعلم القدوة وتأثيره على التلميذ:

تعتبر القدوة الصالحة في التربية والتعليم من أنجح الوسائل المؤثرة في إعداد المتعلّم خلقيا وتكوينه نفسيا واجتماعيا، ذلك لأن المعلّم هو المثل الأعلى في نظر المتعلّم، والأسوة الصالحة في عينه، يقلّده سلوكيا ويحاكيه خلقيا من حيث يشعر أو لا يشعر، بل تنطبع في نفسه وإحساسه صورته القولية والفعلية والحسية والمعنوية من حيث يدري أو لا يدري.

ومن هنا كانت القدوة عاملا كبيرا في صالح المتعلّم أو فساده، فإن كان المربي صادقا أمينا كريما شجاعا عفيفا يتسم بالخلق الصالح، نشأ المتعلم على الصدق والأمانة والخلق والكرم والشجاعة والعفة.. وإن كان المربي كاذبا خائنا متحلّلا جبانا نذلا بخيلا، نشأ المتعلّم على الكذب والخيانة والتحلّل والجبن والنذالة والبخل.[2]

---

[1]- وائل عبد الرحمن التل، أحمد محمد شعراوي: **أصول التربية الفلسفية والاجتماعية والنفسية**، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط2، عمان، الأردن، 2007، ص108.

[2]- محمد بن إبراهيم الهزاع: **صفات المعلم**، دار القاسم للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، دس، ص 27.

ويرى الغزالي أن الوظيفة الثامنة للمعلّم أن يكون عاملا بعلمه، فلا يكذّب قوله فعله، لأن العلم يدرك بالبصائر، والعمل يدرك بالأبصار، وأرباب الأبصار أكثر، فإذا خالف العلم العمل منع الرشد، وكل من تناول شيئا وقال للناس لا تتناولوه فإنّه سم مهلك، سخر الناس به، واتهموه، وزاد حرصهم على ما نهوا عنه، فيقولون: لولا أنّه أطيب الأشياء وألذها لما كان يستأثر به.

والمتعلّم في المدرسة لا بد له من قدوة يراها في معلّميه ليقتنع حقا بما يتعلّمه، وليرى فعلا أن ما يطلب منه من السلوك المثالي هو أمر واقعي ممكن التطبيق، فيقوم بمحاكاة المعلّم وتقليده والاقتداء به بأقواله وأفعاله، مدفوعا برغبة خفية لا يشعر بها نحو محاكاة من يعجب به في لهجة الحديث وأسلوب الحركة،والمعاملة ومعظم عادات السلوك.

فمن أهم الأدوار التي يقوم بها المعلّم دوره في بناء شخصيات تلاميذه، أولئك الذين ينظرون إليه على أنه مثلهم الأعلى.[1]

إن الاتجاه العلمي في التربية الحديثة يذهب إلى إعطاء المعلم أدوارا أكثر من مجرد الأداء للمادة العلمية إذ يتطلب منه أن يقوم بأدوار شتى كتعليم الطالب طريقة التعليم وليس التعليم وحده، كما يطلب منه أن يتابع المستجدات الحديثة في ميدانه ويطور إمكانياته ومهاراته المهنية والتركيز على البحوث العلمية الميدانية وعدم الاكتفاء بالتلقين النظري خاصة مع تسارع المستجدات العلمية الحديثة وتطور وسائل التقانة مما يفترض معه قدرة المعلم على التعامل مع هذه التقانة، أو تنمية مهاراته كما عرفها " هندرسون " بأنها أي شيء يحدث للمعلم من أول يوم يلتحق فيه بالمهنة إلى اليوم الذي يتقاعد فيه عنها، بحيث تسهم هذه الأشياء وبصورة مباشرة أو غير مباشرة في الطريقة التي يؤدي بها واجباته المهنية .

لقد خرج المعلم بدوره إلى ميدان أوسع من ميدان التعليم إلى ميدان التربية، وبهذا يعود المفهوم الشمولي الذي دعا إليه الإسلام في قيام المعلم بهذا الدور إذ لم يفصل بين الفكرتين بل دعا إليهما باعتبارها وجهان لعملة واحدة، بل تكاد التربية تسبق التعليم، يقول تعالى: " **كونوا ربانيين بما كنتم تعلمون الكتاب وبما كنتم تدرسون**" ، ولذا شاع القول المشهور " **لولا المربي ما عرفت ربي** " واستمع إلى الإمام الغزالي وهو يصف المعلم ودوره فيقول " فمن علم وعمل بما علم فهو الذي يدعى عظيما في ملكوت السماء، سيصبح كالشمس التي تضيء لغيرها وهي مضيئة في نفسها، والمسك الذي يطيب عبيره وه طيب، ومن اشتغل بالتعليم فقد تقلد أمرا عظيما وخطرا جسيما وليحفظ آدابه ووظائفه ".[2]

---

[1] - المرجع نفسه، ص.ص، 30.29.

[2]-عبد العزيز خالد الشريف: **الإعلام والتربية**، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2014، ص.ص، 16.15.

ولذا فالمعلم الذي يؤمل أن يقوم بهذا الدور هو المعلم **المطبوع** وليس المعلم **الموضوع** وفق ما يعرف هانت ولورنس، أي المعلم الذي طبع على عملية التربية والتعليم فأصبح ذلك جزء من حياته وطبعه وليس ذلك المعلم الذي " **يصنع صناعة** " ليصبح معلما حيث أن هذا الدور ليس دورا تكفي فيه الدرجة والصناعة بل لابد من مميزات وسمات ذاتية ترقى بالإنسان إلى أن يكون في منزلة المعلم، لذلك فإن أمثال هؤلاء المعلمين هم الذين يتركون أثرا واضحا على العملية التعليمية، كما يقول **جون لاسكا** في كتابه (التمدرس والتربية) حيث يذكر " أن المناهج تكاد تكون واحدة في معظم مدارس البلد الواحد، وكذا الكتب التي تعالج تلك المناهج بالإضافة إلى أن المباني المدرسية تكاد تتشابه، إن لم تتطابق ولكن المخرج أو الناتج من هذه المدارس متمثلا في الخريجين من الطلاب، وما حصلوا من علوم ومعارف ومهارات، وما اكتسبوا من صفات جديدة أضيفت إلى شخصياتهم التي دخلوا بها المدارس من قبل، هذا الناتج يختلف من مدرسة إلى أخرى ويستنتج الرجل أن العنصر الفعال والفارق المميز في الحالتين هو بلا شك المعلم والدور الذي يقوم به ذلك أنه يترك بصماته الواضحة على العملية التربوية بشكل لا يقبل الجدل"، لكن هذه الصورة المثالية ليست منطقية في بعض الأحيان على المؤسسات التعليمية العربية في كثير من البلدان.[1]

إذ ما زالت العلاقة بين الأستاذ والطالب في عالمنا العربي تعتريها حالات من التردد، فصورة الأستاذ أو المعلم في ذهن الطالب هو ذلك الإنسان المتعالي المتشدد في معاملته قليل الابتسامة، يستخدم مصطلحات وكلمات لا يستوعب الطلاب كثيرا منها، ويقيم حاجزا نفسيا بينه وبينهم، لا علاقة لهم به خارج قاعة الدرس.. إلى غير ذلك من الصور السلبية التي يرسمها الطلاب عن أساتذتهم ومازالت مخيلة الذين درسوا في مؤسسات المؤسسات التعليمية العربية تحتفظ بنماذج من هؤلاء الأساتذة على الرغم من الإقرار لهم بالفضل والعلم !! وإذا كانت هذه الرؤية لدى الطلاب فإن رؤية الأساتذة لطلابهم لا تقل (سوداوية) عنه إذ هم يرون في طلابهم مجموعة من الأشخاص الذين لا يسعى معظمهم للعلم وتحصيله بل للحصول على الشهادة العلمية بقليل من الجهد وأن هذا الجيل ليس كالأجيال السابقة في جده واجتهاده، وقليلا ما يتميز بعض الأساتذة بعلاقات جيدة مع طلبتهم، ويساعد على ذلك ان قوانين وأنظمة المؤسسات التعليمية لا تنظم مثل هذه العلاقة من خلال قاعات الدرس أو ما شابهها، كما أن أعداد الأساتذة والمعلمين – في الغالب – لا يتضمن طرائق التعامل مع الطلبة وإنما تجعل ذلك وفقا للأنظمة واللوائح ووفقا لاجتهادات الأستاذ أثناء أدائه للخدمة، ومن هنا نشأت حالة من الانفصام بين الأستاذ أو المعلم من جهة وبين طلبته من جهة أخرى وتراجع دور المربي والقدوة إلى دور آلي خال من الروح الإنسانية، ويكون الضحية في ذلك هو الطالب والطالبة الذي جاء إلى المؤسسة التعليمية مثقلا بكثير من الأسئلة التي يحتاج إلى إجابة لها كما جاء بقيم

[1]- المرجع نفسه، ص.ص، 17.16.

وأفكار ومعتقدات ومفاهيم تحتاج من الأستاذ والمعلم إلى تصويبها أو تأكيدها خاصة وأنه يعيش في نظام تعليمي يفتقد في كثير من جوانبه إلى حرية التعامل والحوار، كما يفتقد إلى أسس التعلم الذاتي الصحيح ، والتي هي أهم ركائز التعليم.[1]

وهناك العديد من الصفات التي يجب أن يتميز بها المعلّم القدوة سنلخصها في الصفات المعرفية والصفات الشخصية:

أ – **الصفات المعرفية:** لقد أكدت معظم الأبحاث والدراسات أنه لا بد من توافر حد معيّن من الذكاء لدى المعلّم، كي يتمكن من عملية التعليم، وإلى جانب هذا الحد من الذكاء، لا بد من أن يتمتع المعلّم بصفا وقدرات أخرى مثل:

- ✓ معرفة ميدان تخصصه الأكاديمي، أي أن يكون لديه إدراك تام للمادة أو الموضوع الذي يقوم بتدريسه، وأن يكون متمكنا من ذلك.
- ✓ القدرة على التعبير (الطلاقة)، ويكون ذلك بقدرة المعلّم على توصيل ما يريد توصيله من المادة الدراسية المقرّرة والمطلوبة إلى التلاميذ.
- ✓ القدرة على الموائمة بين نقل الأفكار الواجب إعطاؤها.
- ✓ المستوى العقلي للتلاميذ، ويقصد بذبك مواءمة المواضيع المعطاة ومتوسط عمر التلاميذ العقلي.
- ✓ ترتيب وتنظيم مواضيع الدراسة، واختيار المواد أو المواضيع المناسبة، وتدريسها تدريجيا من السهل إلى الصعب، فالأكثر صعوبة أو من البسيط إلى الأقل بساطة.[2]

ب– الصفات الشخصية: هناك صفات شخصية تؤثر في عطاء المعلّم وفي عملية التدريس كذلك، ونتيجة للدراسات العديدة التي أجريت بهذا الصدد (الصفات الشخصية للمعلّم) تبين أن المعلّم صاحب الشخصية الجيدة والمحبوبة من التلاميذ يتصف بالصفات التالية:

- ✓ صفات تتعلّق بموضوع التدريس، وتتضمن الوضوح والمهارة في التدريس، ومتابعة كل جديد في الموضوع.
- ✓ صفات تتعلّق بشخصية العامة، وذلك بأن يكون لديه الاهتمام بمشاعر التلاميذ، يستثير عقولهم للبحث والتفكير، يشرح ويفسّر ويبسّط الموضوع، يتجاوب مع التلاميذ، يتفاعل مع قدراتهم واستعداداتهم.[3]

---

[1] - المرجع نفسه، ص17.
[2] - ابراهيم عبد الله ناصر، عاطف عمر بن طريف، مدخل إلى التربية، دار الفكر، ط1، عمان، الأردن، 2009، ص.ص،319.318.
[3]- المرجع نفسه، ص 319.

رابعا– دور جماعة الرفاق في بناء تصور لدى الطالب الجامعي للشخصية القدوة:

1–تعريف جماعة الرفاق:

تعرف **جماعة الرفاق** بأنها " جماعة تتألف من زمرة من الأولاد يعوضون بتجمعهم ورفقتهم قصور الوسط العائلي وقسوة البؤس، بحيث تمثل لهم الجماعة قوة وقدرة، تشبع في نفس الوقت حاجتهم إلى الطمأنينة وتوطيد الذات، فيشعرون بأنهم مترابطون وأنهم عناصر كل واحد، وأنهم يتوغلون بجرأة في اجتماعية تزيدها خطورة حاجتهم إلى التنافس "[1].

وتعرّف بأنّها " مجتمع تلقائي لم يقم أحد بتنظيمه، ولم توضع له قواعد أو تقاليد أو قوانين، فهو مجتمع نابع من حاجة نفسية واجتماعية حقيقية، ويتميز بأنه مجتمع يستلب قلوب أفراده، ويستوعب بسرعة كل فرد جديد ينظم إليه، كما لا يتميز بالتفكير المنطقي، ولا يحس بالمسؤولية لدى وضع خططه "[2].

نلاحظ أن التعريف السابق أهمل الأدوار والمهام التي تقوم بها جماعة الرفاق، كما أنه يؤكد على عدم وجود قواعد وقوانين تنظم جماعة الرفاق والعكس هو الصحيح، فجماعة الرفاق لها قواعدها وقوانينها وحتى معاييرها، وهي جماعة تنشأ نتيجة ظروف معينة قد تكون اجتماعية أو ثقافية أو غيرها.

وعليه قدم **مصباح عامر** تعريف لجماعة الرفاق مفاده أنها "جماعة من الأفراد يلتقون في الميول والدوافع والطموحات والحاجات والاهتمامات الاجتماعية، ويقومون بأدوار اجتماعية معينة سواء كانت هذه الأدوار آنية أو دائمة، وكل ذلك يكون بشكل متعارف عليه تلقائيا في غالب الأحيان، وتتدخل عوامل معينة تؤدي إلى تشكيل هذا النوع من التنظيم الاجتماعي، كعامل الجوار المكاني والدراسة (جماعة الرفاق المدرسية) وعامل العرق (جماعة السود) وعامل الطبقة الاقتصادية (جماعات الفقراء) "[3].

2– خصائص جماعة الرفاق:

تعتبر جماعة الرفاق أحد الأوساط الاجتماعية وهي بحق إحدى المؤسسات الهامة والفاعلة التي تسهم في تنشئة الفرد وتكوينه، كونها تعطيه مساحة كبيرة من الحرية في بنائها وحمايتها وتنظيمها، وتشعره بالثقة بنفسه وبمكانته، وتتألف جماعة الرفاق من مجموعة أفراد متقاربين في العمر، يلتقون بين وقت والآخر، بحكم وجودهم في نفس الحي، أو المؤسسة (المدرسة، الجامعة، النادي،...الخ) حيث يزاولون أنشطة مشتركة.

---

[1] - مصباح عامر: مرجع سابق، ص218.
[2] - المرجع نفسه، ص218.
[3] - المرجع نفسه، ص219.

وتلعب جماعة الرفاق دورا كبيرا في تشكيل اتجاهات الأبناء وقيمهم وسلوكهم في مختلف المراحل العمرية، وتتضح أهمية الجماعات ودورها في تشكيل ثقافة الشباب وبلورة قيمهم من خلال ما كشفت عنه نتائج الدراسات التي تناولت طرق وأنماط تمضية أوقات الفراغ بين الشباب،"حيث اتضح أن أعلى نسبة من الشباب يفضلون قضاء أوقات فراغهم خارج المنزل، كما أن نسبة عالية منهم أيضا يفضلون قضاء وقت فراغهم في هوايات مشتركة مع رفاقهم، أما النسبة القليلة فإنها تلك التي تفضل قضاء وقت فراغها بالمنزل مع أحد الأبوين، ولعل هذه الحقائق هي التي دفعت علماء الاجتماع المهتمين بقضايا الشباب إلى صياغة مفهوم (**ثقافة الشباب**) الذي يعبر عن مجموعة من القيم والمستويات السلوكية التي يكونها الشباب، وتمثل ثقافة فرعية متميزة داخل الثقافة الأكبر".[1]

وقد أثبتت الدراسات كذلك أن تأثير جماعة الرفاق أشد ما يكون في مرحلة المراهقة، حيث يحتاج المراهق في هذه المرحلة إلى اعتراف الآخرين على أنه إنسان عاقل بالغ راشد، وغالبا لا يحصل هذا الاعتراف من أهله وذويه، ولذلك لوحظ أن انتماء المراهق لهذه الجماعة يفوق أحيانا انتمائه لأسرته ووالديه.

وإذا ما قارنا بين طبيعة جماعة الأقران (الرفاق) خلال الخمسينات والستينات من القرن الماضي وطبيعتها في وقتنا الحالي، حيث التغيرات الاجتماعية والثقافية المتسارعة، فإننا نلاحظ أن هذه التغيرات أتاحت للناشئة فعاليات أكثر تنوّعا، ,وأنماط سلوكية جديدة، بالإضافة إلى تداولهم موضوعات جديدة لم تكن معروفة في الماضي ولا سيما في ظل الإعلام الفضائي، وقد لعبت شبكة المعلومات (الانترنت) وتكنولوجيا الهواتف الخلوية دورا في التغيير الحاصل على هذه الجماعات، حيث يتم عبر هذه التكنولوجيا المتقدمة تبادل الصور والأحاديث (الشات) في مختلف المواضيع (خصوصا موضوعات الجنس) ويتم تبادل الأفكار والمعلومات بحرية تامة بعيدا عن عيون الرقابة الأسرية، وقد أدى ذلك إلى تنامي معدلات الانحراف السلوكي لدى الشباب في ظل بيئة خصبة تسمح بنمو مثل هذه الانحرافات.[2]

وتؤكد فادية **عمر الجولاني** في كتابها الموسوم بـ " **دراسات حول الشخصية العربية** " على أهمية وتأثير جماعة الأقران في مرحلة المراهقة والشباب وتقول: تشير جماعة الأقران للصحبة المتكافئة في العمر والخلفية والاهتمام، وهي تعتبر من أهم هيئات التنشئة على مدار حياة الفرد، إلا أن لها تأثيرها الخاص في الطفولة المتقدمة، وخلال مرحلة الرشد، وذلك لأن جماعة الأقران تزود أعضائها بالمعايير والقيم الجديدة وتتيح لهم مزيدا من فرص التفاعل مع الآخرين بصورة متكافئة في الوقت الذي يكون فيه الأفراد قادرين على اختيار الصحبة والأصدقاء والتفاعل مع الآخرين، باعتبارهم أندادا لهم، كما أن بمقدور أعضاء الجماعة المرجعية شرح العلاقات والموضوعات، وذلك لا يتوفر على

[1] ماجد الزيود: **الشباب والقيم في عالم متغير**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2006، ص.ص،62.61.
[2]. المرجع نفسه، ص62

مستوى الأسرة والمدرسة ومن ثم فهم يستطيعون التخلص من تأثيرها وتشكيل أدوار منفصلة عن كل من المدرسة والأسرة، ومثل تلك الجماعات تظهر في المجتمعات الصناعية المعاصرة حيث ينبذ أعضاؤها انتماءاتهم الأولية، ويرفضون قيم الأبوين والمدرسين، وسلطاتهم عليهم، ونتيجة لفاعلية جماعة الأقران (في نفس العمر) في عملية التنشئة، حدد " سيرج دينيسون، ورالف واهرمان" جوانب ثلاثة أساسية لإسهاماتها تتمثل في:

- ✓ إن جماعة الأقران توفر لنا الخبرات الأولية بالمساواة مثلما تعارض الخبرات الأولية للأبوين والمدرسين.
- ✓ وبقدر ما تتضمن جماعة الأقران أطفالا مختلفين بصورة طفيفة من حيث العمر ومستويات المهارة، يستطيع الأطفال العثور على النماذج التي يرغبونها في المستقبل القريب.
- ✓ وتساعد جماعة الأقران في إعطاء الطفل الفرصة لتنمية العلاقات الوثيقة التي يختارها.
- ✓ كما أن جماعة الأقران بمثابة مكان يبدأ فيه الطفل في الاستقلال عن والديه، إضافة لكونها المكان الذي يتم فيه تطوير معايير الحكم وهي منفصلة تماما عن أحكام عالم الراشدين.[1]

ومن خصائص جماعة الرفاق أيضا نجد:

- ✓ تتيح هذه الجماعات للأفراد اكتساب الأدوار الاجتماعية مثل: القيادة والتبعية وكذلك اكتساب الاتجاهات الاجتماعية المناسبة والعادات الاجتماعية السليمة.
- ✓ إتاحة فرصة تقليد سلوك الكبار في جوّ سمح.
- ✓ إتاحة فرصة السلوك بعيدا عن مراقبة الكبار.
- ✓ إتاحة فرصة نمو المسؤولية الاجتماعية.
- ✓ تتيح جماعة الأقران للأعضاء الاطلاع على كل ما هو جديد أو مستحدث مثل التغيرات الجديدة، والمودات والألقاب، والاتجاهات الأدبية والفنية وذلك يكون بعيدا عن معارضة الكبار أو رفضهم لما هو جديد ولا شك أن هذا يعطي لأفراد الجماعة إثراء للفكر وتوسيع الآفاق المعرفية وإنماء الخبرات والاهتمامات. [2]

3- وظائف جماعة الرفاق:

ومن وظائف جماعة الرفاق ما يلي:

- ✓ تنمية شخصية الفرد بصفة عامة وإكسابه نمط الشخصية الجماعية، والدور الجماعي والشعور الجماعي.

[1] - فادية عمر الجولاني: مرجع سابق، ص.ص، 37.36.
[2] - حسين عبد الحميد أحمد رشوان: **التنشئة الاجتماعية " دراسة في علم الاجتماع النفسي"**، مرجع سابق، ص242.

- ✓ مساعدة الفرد على النمو الجسمي السوي، عن طريق إتاحة فرص ممارسة النشاط الرياضي، والمساعدة على النمو العقلي من خلال ممارسة الهوايات، والمساعدة على النمو الاجتماعي وتكوين الصداقات، والمساعدة على النمو الانفعالي من خلال المساندة الانفعالية ونمو العلاقات العاطفية.
- ✓ تكوين وبلورة معايير اجتماعية معينة، وتنمية الحساسية والنقد نحو بعض المعايير الاجتماعية للسلوك.
- ✓ تهيئة الظروف النفسية والاجتماعية لتمكن الفرد من أداء أدوار اجتماعية جديدة ومهمة مثل القيادة.
- ✓ تنمية الولاء الجماعي في نفسية الفرد وتحفيزه على المنافسة مع جماعات أخرى.
- ✓ بناء اتجاهات نفسية اجتماعية إزاء الكثير من موضوعات البيئة الاجتماعية المحيطة، كالخلطة الاجتماعية والمعاملة الاجتماعية والجنس...
- ✓ تنمية مجموعة من السمات الشخصية المهمة بالنسبة للفرد كالاستقلال الذاتي، والاعتماد على النفس والاستماع للآخرين..
- ✓ من وظائف جماعة الرفاق أنها تتيح الفرصة للفرد للقيام بعملية التجريب والتدريب على الأدوار الاجتماعية الجديدة، وعلى تبني السلوك الجديد.
- ✓ إنها تقوم بوظيفة التصحيح والتقويم للسلوك المتطرف أو المنحرف لأفرادها من خلال النقاش والحوار والنقد الحر والمتسامح.
- ✓ إشباع حاجات الفرد النفسية الاجتماعية كحاجة الفرد للحب، وحاجته للانتماء، والحاجة للمعلومات...
- ✓ وكذلك تقوم بوظيفة استدراك النقص الحاصل في شخصية الفرد وإكمال ما عجزت الأسرة أو المدرسة عن تحقيقه، كإمداد الفرد بثقافة اجتماعية حول العديد من القضايا الاجتماعية المطروحة.[1]

خامسا:– دور الجامعة في بناء تصور لدى الطالب الجامعي للشخصية القدوة:

يشكل طلبة الجامعات في كل أمة ضميرها الحي وأملها في حياة أفضل وعدتها للمستقبل، لذا فإن الجامعات معنية ببذل أقصى الجهود لتربيتهم تربية جيدة لمواجهة الحياة وتحديات المستقبل، وأن تهيئ لهم المناخ العلمي والنفسي والاجتماعي من أجل ذلك، باعتبارهم المحور الأساسي للعملية التدريسية والبحث العلمي.

فالجامعة واحدة من أهم المؤسسات التي تعنى ببناء القيم وترسيخها في عقول الناشئة، ويؤكد الكثير من الباحثين أن الحياة الأكاديمية مصدر أساسي للنمو القيمي، حيث أكدت الدراسات أن طلاب الجامعة في السنوات النهائية

[1] - مصباح عامر: مرجع سابق، ص.ص،221.220.

لدراستهم، يكونون أكثر تعاملا مع القيم وأكثر اتساعا للأفق من طلاب السنة الأولى، وأن المعايشة والخبرة مع الحياة الجامعية جعلت الطلبة أميل إلى اكتساب القيم المختلفة.

ويهدف التعليم الجامعي إلى تنمية شخصية الطالب بجميع جوانبها، وإعداده ليكون عنصرا بناءا، وعاملا في الحاضر والمستقبل، وتكوين الاتجاهات الايجابية لديهم من خلال الحوار والتفاعل، وتوليد المعارف والعمل على تقدمها.[1]

وإلى جانب من يولون اهتماما بالأسرة، كمنشئ للقيم، ومن يولون اهتمامهم بجماعة الأقران، ووسائل الإعلام، هناك من يرون في الحياة الأكاديمية مصدرا أساسيا للتنشئة القيمية، فقد أكد **ليهمان** على أن " للحياة (البيئة) الجامعية أثرا كبيرا في القيم الخلقية والسياسية والاجتماعية والدينية عند الطلاب"، كما أكد على أن " التفكير النقدي عند الطلاب يزداد بازدياد سنوات دراستهم الجامعية، كذلك فهم أكثر تقبلا للآراء والأفكار الجديدة، وأنهم أكثر ميلا إلى التوجهات القيمية الحداثية، وأقل توجها للقيم التقليدية".

وهناك العديد من الدراسات التي توصلت إلى أهمية دور الجامعة في خلق توجهات قيمية بعينها، وبالرغم من صعوبة الوقوف على سبب بعينه يكون مسؤولا عن هذه التغيرات في التوجهات القيمية لدى الطلاب، فخبرة الحياة الأكاديمية هي خبرة متعددة الجوانب والأبعاد، إلا أن بعض الدراسات أشارت إلى أن شباب الجامعة قد ارتأى في الخبرات الأكاديمية تأثيرا أكبر على القيم، مما ارتآها في الخبرات غير الأكاديمية.[2]

وهناك من توصل إلى وجود عوامل أخرى، وهي أساسية في الحياة الجامعية ذات أثر في التوجهات القيمية لدى الطلاب، منها المحتوى المنهجي، وأسلوب التعليم، التصريح المباشر من المدرسين عن قيمهم في حجرات الدراسة، أو تعبير المدرسين العارض عن قيمهم في موقف خارج نطاق حجرة الدرس.[3]

وتعتمد الجامعة في ترسيخها للقيم للطالب الجامعي على مجموعة من الأخلاقيات منها:

1- أخلاقيات الإدارة الجامعية وذلك من خلال:

- ✓ تطبيق الأنظمة والتعليمات على الجميع دون تمييز لضمان تحقيق أهداف المؤسسة.
- ✓ استيعاب أفراد المؤسسة والتواضع في التعامل معهم وإشراكهم في القضايا المتعلقة بهم.
- ✓ التعاون وتقديم المساعدة للجميع والتعامل معهم باللين والمودة، ومراعاة ظروفهم والتعاطف معهم ضمن الإمكانيات المتاحة.

[1] ماجد الزيود: مرجع سابق، ص126.
[2] - المرجع نفسه، ص.ص، 127.126.
[3] - المرجع نفسه، ص127.

- ✓ رسم القدوة لبقية أفراد المؤسسة.

كما تقع على إدارة الجامعة مهام عدة لعل من أبرزها:

- ✓ توفير الاستقرار للطالب والأستاذ ماديا ومعنويا وتقديم التسهيلات العلمية والبحثية، وإشراكهم في تصميم البرامج والخطط والاستراتيجيات.
- ✓ الاهتمام بأن ترتبط الخطط والبرامج بالسعي نحو تحقيق التنمية الشاملة للدولة ككل.
- ✓ الاهتمام بنظم التعيين والترقية والقبول في الجامعة والبحث العلمي والمكتبات وتأليف الكتب والنشاطات الطلابية والامتحانات والمؤتمرات الداخلية والخارجية بما يحقق التقدم والازدهار للمجتمع.[1]

2- أخلاقيات الأستاذ الجامعي:

كما أن **الجامعة** تعتبر كمصدر للقدوة لدى الطالب الجامعي عن طريق **الأستاذ الجامعي** الذي يعتبر الحلقة الأهم في الجامعة والفاعل الأساسي في عملية التدريس والبحث العلمي وكذا زرع القيم الايجابية في نفوس هؤلاء الطلاب.

وقد جاء في كتاب "**دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري** " للمؤلف " **وفاء محمد البرعي** " أن الأستاذ الجامعي، يعد العماد الرئيسي الذي تقوم عليه العملية التعليمية بالجامعة ويتوقف على تكوينه وجهده ونشاطه نجاح العملية التعليمية في تحقيق أهداف الجامعة وتكوين فكر الشباب القادر الكفء فهو الذي يوصل المعرفة إلى طلابه ويقوم بتصميم المناهج التي تناسبهم وتساعد في بنائهم العلمي، كما يقوم بإجراء البحوث وإعداد الوسائل المناسبة لتنقيتها، ومن هنا يساعد على تنمية المعرفة، بالإضافة إلى تصميمه وتخطيطه وتنفيذه لبرامج خدمة المجتمع، وهو أساس الاتصال بين الهيئات الخارجية بنشاطاته واستشاراته.

ويقع على عاتق هيئة التدريس عبء الإشراف على الرسائل العلمية والبحوث، بحيث يقوم بتوجيه الطلاب وإرشادهم، ثم تولى مهمة الإعداد الثقافي المهني لمهنة معينة حسب الكلية التي يعمل بها، ويقترح برامج هذا الإعداد ويعدّه ويقدّمه ثم يقوم بالعملية النهائية لتقويم الطلاب.

ويعتبر الأستاذ الجامعي مصدرا رئيسيا للمعرفة لطلابه بحيث يلزمه ذلك أن يكون متعمقا في مادة تخصصه ومتجددا وملاحقا لكل جديد في مجال العلم والمعرفة سواء بالأمور المتعلقة بمادة تخصصه الأكاديمي أو بعض الثقافات العامة التي تضفي لشخصيته صفات تميزه عن باقي أفراد المهن الأخرى، فضلا عن التزامه الأخلاقي بآداب المهنة

[1] - هشام يعقوب مريزيق، فاطمة حسين الفقيه: **قضايا معاصرة في التعليم العالي**، دار الراية للنشر والتوزيع،عمان، ط1، الأردن، 2008، ص.ص،43.42

العامة مع قدرته على توصيل المعلومات لطلابه في صورة متفاعلة بناءة ناتجة من إلمامه الكافي بتخصصه وسمات المرحلة العمرية التي يتعامل معها .[1]

يضاف إلى ما سبق احترام عضو هيئة التدريس لأفكار وآراء وجهود طلابه في مجال مادته التخصصية وأي من المناقشات الحرة التي تتم بينهما سواء داخل الأسر الطلابية إذا كان يرأس إحداهما أو من خلال الندوات واللقاءات الثقافية التي تتم ضمن خطة كل كلية في إطار موسمها الثقافي الطلابي مما يتطلب معه إدراكه التام الواعي لمتطلباتهم الفكرية واحتياجاتهم العقلية والنفسية والأخلاقية ليسهل عليه إيجاد السبل التي تساعده على تنمية تفكيرهم مع اهتمامه المستمر بتصحيح كافة الأفكار والتوجهات التي قد تصل إلى عقولهم ومسامعهم عبر القنوات الأخرى للاتصال الاجتماعي، مع توضيح بعض القضايا الخلافية بالمناقشة الحرة والديمقراطية في إبداء الرأي مع الالتزام بترسيخ بعض القيم والعقائد التي قد تتعرض لهزات ايديولوجية.[2]

والأستاذ الجامعي يحتاج إلى الحرية بنوعيها الحرية الأكاديمية والحرية المدنية:

أ– الحرية الأكاديمية: وتعد مشكلة الحرية الأكاديمية من المشكلات الهامة التي عالجها فيبر بمزيد من التركيز، لاعتقاده الأساسي بأن هذه القضية ترتبط بها تقريبا معظم المشكلات والقضايا التي تحدد طبيعة وظائف الجامعة وأدوارها الرئيسية في المجتمع، ولقد ساهم في استقطاب فيبر وتشجيعه لتناول هذه القضية، طبيعة المؤتمرات والندوات العلمية الأكاديمية التي كانت تثار في الجامعات الأوروبية خاصة الجامعات الايطالية والألمانية، ووجد فيبر أن هناك كثيرا من التدخلات في توضيح طبيعة قضية الحرية الأكاديمية بين الأكاديميين من أساتذة الجامعات، فحاول موضحا أن يبرز وجهة نظره في رؤية سوسيولوجية تحليلية مقارنة، فأثار عدة تساؤلات هامة، حول طبيعة اهتمامات أساتذة الجامعات؟ وما نوعية التفسيرات والآراء المطروحة حول اهتماماتهم المهنية والأكاديمية؟ حيث يؤكد أن القضية الأساسية لا تكمن في طبيعة اختلاف الآراء والمعتقدات السياسية والدينية لأساتذة الجامعات، أو نوعية هذه الآراء سواء أكانت راديكالية أو محافظة، قد تمنع بطريقة أو بأخرى طبيعة الحرية الأكاديمية للأستاذ الجامعي وتحد منها، بقدر ما يجب الاهتمام بالقضايا الأخرى أو الأسئلة التي قد تثار عن مدى واقعية مشكلة الحرية الأكاديمية، ألا وهي أن الأستاذ الجامعي يجب أن يكون حاضر الذهن دائما ليعرف متى يكون مسئولا رسميا، عندما يحاضر على العامة أو يدلي بتصريحات أو أراء لوسائل الإعلام، وهذا يختلف عما يقوم به في قاعات التدريس بالجامعة، وطبيعة أرائه وأفكاره

[1]- وفاء محمد البرعي: مرجع سابق، ص.ص،303.302.
[2]- المرجع نفسه، ص 303.

التي تعتبر فقط كوسيلة أساسية لتوصيل المعرفة الحقيقية للطلاب، دون فرض أرائه واتجاهاته وتصوراته لقضايا معينة بعيدة عن موضوعات التدريس والمسئولية المهنية والأخلاقية الأكاديمية الحيادية لوظيفته الأساسية بالجامعة.[1]

وتبدو لنا بوضوح، أن معالجة فيبر لقضية الحرية الأكاديمية لم تركز على جانب واحد لتفسيرها، بقدر ما ركزت على ضرورة تحقيق الحرية الأكاديمية، وذلك عن طريق استقلال الجامعة عن كل السلطات، ويجب أن يحظى الأستاذ الجامعي بكافة أنواع الاستقلالية وعدم السيطرة الخارجية، وله الحق في التعبير عن أرائه العلمية بعيدا عن تناول أي قضايا تخرجه عن نطاق مسؤولياته الجامعية والمهنية، كما يجب أن تكون الحرية الأكاديمية منوطة بكافة الضمانات التي تعطي للأكاديميين الصلاحيات اللازمة، والتي تجعلهم غير ملتزمين بالتوجيهات الخارجية سواء من الدولة أو الكنيسة معا، فلا وجود لحرية العلم، والأستاذية، والعملية التدريسية، طالما هناك العديد من التدخلات في هذه الموضوعات.[2]

ب–الحرية المدنية: ويقصد بها تلك الحرية المستمدة من المبادئ السياسية والاجتماعية، وتعني الحريات والحقوق التي يتمتع بها الأستاذ الجامعي كأي إنسان في المجتمع، حيث يتمتع بالحريات المدنية العامة كمواطن عليه واجبات فوقية ودستورية يؤديها وله حقوق يحصل عليها .[3]

وقد حدد المشرع الجزائري مهام الأستاذ الجامعي بما يلي:

- ✓ يقوم بتدريس حجم ساعي أسبوعي قدره تسع ساعات تشمل حتما درسين غير مكررين.
- ✓ المشاركة في أشغال اللجان التربوية/ مراقبة الامتحانات والتأكد من حسن سيرها.
- ✓ تصحيح نسخ الامتحانات/ المشاركة في أشغال المداولات.
- ✓ تحضير الدروس وتحديثها / تأطير الرسالات والأطروحات من الدرجة الأولى والثانية من الدراسات العليا.
- ✓ المشاركة بالدراسات والأبحاث في حل المشاكل التي تطرحها التنمية...
- ✓ تنشيط أشغال الفرق التربوية التي يتكفل بها.
- ✓ إثراء أشغال الفرق التربوية التي يتكفل بها.
- ✓ إنجاز كل دراسة وخبرة مرتبطة باختصاصه...
- ✓ استقبال الطلبة لمدة أربع ساعات في الأسبوع لتقديم النصائح لهم وتوجيههم.
- ✓ المشاركة في أشغال اللجان الوطنية أو في مؤسسة أخرى تابعة للدولة التي يرتبط موضوعها بمجال تخصصه.
- ✓ المساهمة في إطار الهياكل المختصة في ضبط الأدوات التربوية والعلمية التي لها علاقة بمجال اختصاصهم .

---

[1]-عبد الله محمد عبد الرحمن: **سوسيولوجيا التعليم الجامعي" دراسة في علم الاجتماع التربوي"**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1991،ص101.

[2] - المرجع نفسه، ص102.

[3]- وفاء محمد البرعي: مرجع سابق، ص303.

- ✓ تأطير الوحدات التربوية عند الاقتضاء.
- ✓ المشاركة في أشغال اللجان التربوية الوطنية.

إضافة إلى حصوله على الشهادات والكفاءات التي تمكنه من ممارسة نشاطه البيداغوجي، على الأستاذ أيضا أن يتمتع بالحد الأدنى من الصحة النفسية التي تضمن له عدة أبعاد أساسية هي:

- ✓ الخلو من الصراعات المدمرة.
- ✓ القدرة على التوافق الاجتماعي السوي مع مجتمعه وتكوين علاقات اجتماعية مرضية مع الآخرين.
- ✓ القدرة على العمل والعطاء والبحث والتوافق المهني السوي مع عمله.[1]

ومن أخلاقيات الأستاذ الجامعي نجد:

- ✓ التحلي بالصفات والسجايا المرغوبة وتوظيفها في أقواله وأفعاله وتعامله مع الآخرين.
- ✓ إتباع أسلوب الحوار البناء واحترام الرأي الآخر وتعزيز روح التشاركية والعلم الجامعي.
- ✓ رسم القدوة للآخرين بالانتماء للمجتمع الأكبر وتمثل ايجابياته وقيمه السامية.[2]

إن الأستاذ الجامعي الذي يرجو ثماره المجتمع هو ذلك الشخص الذي يتوقع منه أن يؤثر في جميع من يخالطهم تأثيرا أخلاقيا ملموسا، وهمه أن يقودهم نحو التقدم والرقي، وبهذا تعتبر الأخلاق من الضوابط المساعدة له لتحقيق ذلك، إذا هو مارسها وجعلها مهجا وديدنا له حيث إنها سوف تؤطر عمله وتجعله ذا حلة حسنة تسر الناظرين ويحدث بواسطتها إلهاما تربويا منقطع الأثر، إن مهنة الأستاذ الجامعي لا بد لها من أخلاقيات تنظم سلوكها وتضبط عمل أعضائها وعلاقات بعضهم ببعض ومع غيرهم، وتكون هذه الأخلاقيات كمثل أخلاقيات غيرها من المهن إذ تعتبر مبادئ يلتزم بها.[3]

سادسا– دور وسائل الإعلام في بناء تصور لدى الطالب الجامعي للشخصية القدوة:

1–خصائص وسائل الإعلام التقليدي:

وسائل الإعلام سلاح ذو حدين، وقد أضحى الإعلام في يومنا هذا قوة لها أبعادها الاجتماعية بمقدار ما لها من قوة سياسية واقتصادية وثقافية، فوسائل الإعلام اليوم تنقل إلينا المعلومات والآراء والأفكار والاتجاهات، ومن خلال نشاطها الاتصالي يتم نقل العادات والتقاليد، ويتم تعزيز القيم السائدة في المجتمع، وقد تقوم أيضا بهدم قيم وخلق قيم جديدة، وهكذا غدت وسائل الإعلام سلاحا ذا حدين هما:

[1] - فضيل دليو وآخرين: مرجع سابق، ص.ص، 94.93.
[2] - هشام يعقوب مريزيق: مرجع سابق، ص43.
[3]- فهد العوني غصاب العنزي: مرجع سابق، ص85.

أ– قوة ايجابية داخل المجتمع تعمل على تماسكه وتدعيم بنائه، كما تعبر عن قضاياه وتكشف عن ألوان الفساد والمحاباة والانحراف، وتساهم في دفع عجلة التنمية فيه.

ب– قوة سلبية –إذا لم يحسن استخدامها – وذلك أنها قد تعمل على تغريب المجتمع، وتفتيته، وتحطيم معنوياته، وتشويه شخصيته الوطنية بغرس قيم غربية فاسدة، وبتقديم صور من النماذج الغربية للاحتذاء بها.

ولقد تبين علميا أن وسائل الإعلام تسهم إيجابا أو سلبا في تكوين عقول الشباب واتجاهاتهم، وذلك كله مرهون بشروط العلاقة القائمة بين الرسالة الإعلامية والجمهور الإعلامي الذي يشكل لحمته وسداه، ويمثل الشباب الشريحة الإعلامية التي تمر في طور التكوين، وهذا يعني أنها الشريحة الإعلامية التي تخضع بدرجة أكبر لتأثير الرسالة الإعلامية التي تعمل على تكوين عقولهم واتجاهاتهم وقيمهم.[1]

وعملية تدعيم القيم أو تحويلها هي وظيفة من وظائف التلفزيون ووسائل الإعلام بصورة عامة، وكما قال (هارولد لاسول) : (إن من وظائف وسائل الإعلام تثبيت القيم الاجتماعية التي يتمسك بها المجتمع ونشرها وذلك بما تقدمه هذه الوسائل من خدمات كما أنها إذ تثبت هذه القيم تحاول أن تنال من القيم المغايرة – المعارضة – لقيم المجتمع وتبين مناقصها مستخدمة في ذلك الإيحاء تارة والإغراء تارة أخرى).

إن وسائل الإعلام تتدخل بشكل أو بآخر في تكوين قيم واتجاهات الأحداث والشباب في المجتمع الحديث إزاء المواقف الاجتماعية المختلفة، وهذه القيم والاتجاهات قد تختلف تماما عن اتجاهات الآباء أو الجيل السابق، الأمر الذي يعمق التغيرات البنيوية في المجتمع أي التغيرات في العلاقات السائدة بين الأعضاء والجامعات، ولعل أبرز مظاهر الانتماء ما نراه في مجتمعاتنا العربية الحديثة من تباعد بين جيل الشباب، وجيل الشيوخ أو بين جيل الأبناء والآباء وهذا التباعد الذي عززته وسائل الإعلام وعلى رأسها التلفزيون، فهو ينقل مفاهيم وعادات قد لا تتناسب مع ما تأخذ به الأسرة من قيم وتقاليد، إذ أن كثيرا من البرامج التي تعرضها التلفزيونات العربية مستوردة ولا تنسجم دائما مع البيئة الاجتماعية، واقتحام التلفزيون للأسرة في الوضع الحالي يساعد على زيادة الفجوة بين العادات والتقاليد والقيم المعروفة وبين الظروف المتغيرة الجديدة.[2]

ونقصد **بالإعلام التقليدي** كل من الجرائد، المجلات، الراديو والتلفزيون، وفيما يخص هذا الأخير أي (التلفزيون) نجد أن الأستاذ **زين الدين خرشي** في مقاله حول " **التلفزيون وآليات انتاج المستهلك** " قد اعتبر أن التلفزيون كما الأسرة والمدرسة يعتبر مؤسسة اجتماعية، على الرغم من أنه لا يلقى نفس الاعتراف الذي تلقاه هاتين المؤسستين،

[1]-عبد الرزاق محمد الدليمي: **الإعلام الإسلامي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، الأردن، 2013، ص 71.
[2] - عبد الله قحي الظاهر: **أثر القنوات الفضائية في القيم الاجتماعية والسياسية**، دار غيداء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2014، ص.ص،111.110.

التلفزيون يساهم في تنشئة الأفراد وصناعة وعيهم، لكن يبقى أنه في خضم علاقته بالفرد تكون وجهة التأثير في اتجاه واحد (من التلفزيون إلى الفرد) عكس العلاقة المبنية على التفاعل والتأثير والتأثر (فعل = ردة فعل) في فضاء الأسرة والمدرسة.[1]

التلفزيون آلة مشاعر، تصنعها تنقلها وتستغلها المشاعر هي المادة الأولية للتلفزيون، فلقد انتقل منذ اختراعه من مخاطبة العقل إلى مخاطبة المشاعر، ليصير مقياس فعاليته ونجاحه بمقدار حجم وكم المشاعر التي يثيرها في المشاهدين، خاضعا بذلك لأحد أهم آليات الليبيرالية الاقتصادية " نقدنة كل شيء " (التعامل مع المشاعر على أنها رأسمال ومصدر للربح الاقتصادي) وما يوازيه من انحصار لمجال العقل والفكر النقدي لدى المشاهد، التلفزيون آلة إيديولوجية وقودها المشاعر، لا العقل.[2]

80 إلى 95% من الأسر في العالم الغربي تمتلك على الأقل جهاز تلفزيون واحد، 80% منها تصرح بأنها تشاهده يوميا، التلفزيون يستولي على 30 إلى 40% من الوقت الشاغر أو الحر للأشخاص في المجتمعات الغربية، في عشر سنوات عرفت نسبة البيوت الأمريكية التي فيها تلفزيون ارتفاعا مهولا: من 1% سنة 1948 إلى 90% سنة 1958...

مهمة التلفزيون تتجاوز الإعلام إلى ما وراء الإعلام، السيطرة، وذلك من خلال فرض للإشكاليات (ما هو الأهم والمهم والأقل أهمية وغير المهم)، **صناعة الواقع، صناعة الحدث، صناعة التصور، صناعة المشاعر، صناعة الإنسان، لكن ليس إنسان، إنه الإنسان المستهلك**[3].

ويبرز تأثير **القنوات الفضائية** بشكل كبير في الدول العربية الإسلامية وذلك لأن وعي الجمهور في هذه البلدان لا يستطيع في معظم الأحيان اكتشاف خدع وابتكارات القنوات الفضائية ووهم مضامينه، وما تحملها من مفاهيم وقيم لا تناسب الموروث الثقافي في المجتمعات العربية الإسلامية، ومن أبرز هذه المفاهيم والقيم هي:

– تتضمن برامج القنوات الفضائية صورا وكلمات ورموزا وقيما مادية تنطوي على الإغراء والترف المادي وتستثير لدى الفرد دوافع يهم المجتمع والأخلاق أن تبقى موضوع ضبط وتحكم، ومن ذلك إعلانات العطور والملابس النسائية المتمثلة بالصور العارية والمناظر الخارجة عن المألوف، والأصوات الصاخبة المثيرة، وغيرها من أشكال التردي القيمي التي تعبث بمشاعر وغرائز المشاهدين، وخاصة عند فئة الشباب وفئة المراهقين، وتدفع المشاهدين لتلك الإعلانات

[1]- زين الدين خرشي: **التلفزيون وآليات انتاج المستهلك**، مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، العدد السادس، جوان، 2017، ص247.
[2]- المرجع نفسه، ص247.
[3] - المرجع نفسه، ص247.

للتصرف ليس من منطلق الحاجة الفعلية إلى السلعة المعلن عنها ولكن بتأثير الرغبة اللّاأخلاقية التي يثيرها الإعلان فيهم.

– تشجيع الثقافة الاستهلاكية لدى أفراد المجتمع من خلال استخدام خاصية إضفاء الطابع الأنيق المتميز على السلع والمنتجات بشخصيات معينة مثل نجوم السينما أو الشخصيات العامة المتميزة في المجتمعات الغربية، وأن انتشار ثقافة الاستهلاك عبر آليات الإعلان التي تعرضها القنوات الفضائية تخلق ضغوطا اقتصادية وثقافية على معظم الأسر العربية حتى الميسورة فيها، حيث تظهر رغبات واحتياجات مصطنعة أو غير ضرورية، إلا أنها تتحول عبر آلية الإعلان وتفشي قيم الاستهلاك والرغبة في تقليد الآخرين إلى احتياجات ومطالب يرفعها الصغار داخل الأسرة مما يرهق كاهل الأبوين ماديا أو معنويا والإشكالية هنا، إلى أن الفهم الاستهلاكي لا نهاية له، وبالتالي فإنه يخلق ضغوطا اقتصادية مستمرة، الأمر الذي قد يثير توترات في عملية التنشئة الاجتماعية وفي العلاقة بين الوالدين والأبناء.[1]

– تلجأ القنوات الفضائية إلى خلق تطلعات استهلاكية غير صحيحة تعتمد على دوافع الثراء السريع والتقليد غير المنضبط للعادات الاستهلاكية المستوردة من دول أخرى خاصة الدول الأوروبية والأمريكية ولا شك أن النمو غير المسبوق لعادات الأكلات السريعة ومطاعم الوجبات الجاهزة السريعة والواردة من الولايات المتحدة الأمريكية هي مثال لهذه الأنماط الاستهلاكية المخالفة لطبيعة المجتمع االعراقي والمجتمعات العربية عموما بكل ما أحدثته من تفكك أسري، وميل إلى الاستهلاك غير المخطط للوجبات الغذائية، وظهور حالة البدانة المفرطة وغيرها من الأمراض الناشئة من الإفراط في الأكل، ومن ثم فالإعلان التلفزيوني يعتبر أحد القنوات الأساسية للتغلغل الثقافي الغربي في المجتمع العربي، خاصة مع تزايد الوكالات الإعلانية الغربية، وانتشارها في مختلف دول العالم، وانتشار الشركات متعددة الجنسيات التي احتكرت صناعة الإعلام في أمريكا وأوربا خلال القرن الحادي والعشرين. [2]

– تشجيع الكثير من القنوات الفضائية على النزعة الشهوانية لدى الإنسان من خلال تكريس ثقافة التسلية والمتعة والمرح لدى الشباب والمراهقين على وجه الخصوص، حيث تواكل هذه المتعة الإثارة الحسية من خلال قنوات ترفيهية ، مثل قنوات الموسيقى (MTV) تحت شعار: (ارقص على مدار الساعة، وعلى مدار العالم في العصر المتعدد الجنسيات) هذه المحطة التي تطال (300) مليون منزل في القارات الخمس، هي ثمرة إستراتيجية تمكنت أن تتكلم مع الشباب أينما كانوا مقدمة لهم موجة مستمرة من اللامبالاة والحيوية المفرطة والحداثة الشهوانية، ومن الموسيقى الغربية الصاخبة ، وبالتحديد موسيقى الـ(روك اندرول) التي وصفت غي الولايات المتحدة بأنها أكثر من موسيقى،

[1]- المرجع نفسه، ص-ص، 111-113..
[2]- المرجع نفسه، ص113.

إذ هي نمط حياة للإنسان الغربي ، وقد بنيت برامج المحطة بأكملها على هذا النمط، فيض من الألوان والحركات والأضواء الضاربة بعنف على أنغام جهنمية.[1]

وقد جاء في كتاب" **الإعلام والتربية** " للمؤلف عبد العزيز خالد الشريف إن معظم الدراسات العلمية تشير إلى أن مدى تأثير وسائل الإعلام على تكوين ثقافة الفرد وسلوكه، خاصة السلوكيات السلبية في حياة كثير من الشباب ، فقد جاء في إحدى المجلات : أن الفضاء العربي ازدحم في وقت قصير نسبيا بنحو 140 قناة فضائية وتزايدت نسب مشاهدة الجمهور لهذه الفضائيات، وتفيد إحدى الدراسات العلمية الحديثة أن نسبة 69% من الجمهور العربي يشاهدون الفضائيات لمدة أربع ساعات يوميا وأن 31% منهم يشاهدونها لمدة ثلاث ساعات يوميا و34,5% لمدة ساعتين وأن 15% لمدة ساعة واحدة يوميا على حين بلغت نسبة نمو مقتني أطباق البث 12% سنويا و40% من هذه الفضائيات تتبع الحكومات العربية والبقية تعتبر مستقلة ظاهريا فقط، وتمثل البرامج الإخبارية في هذه الفضائيات حوالي 5% فقط.

وأكد استبيان أجرته مجلة (ولدي) على 57% من آباء والأمهات و65 من الأبناء في كل من (الكويت والسعودية والإمارات) أن الأبناء من سن 3 أعوام إلى 18 عام يشاهدون " الفيديو كليب ، منهم 92,3% من الأبناء يتابعون باستمرار الفيديو كليب " و7,7% فقط من العينة من لا تحرص على متابعتها وأن 39% من الأبناء تعجبهم كلمات الأغنية و31% يشاهدونها لجمال المغني المغنية والراقص و الراقصة و26% منهم يجذبهم إخراج الأغنية وعلاقة المرأة بالرجل فيها و25% يتابعها لما تحتويه من إثارة وتشويق.[2]

وإلى جانب هذا هناك التأثيرات السلوكية التي تخلفها القنوات الفضائية فقد أصبح لها تأثيرات سلبية كما تشير إلى ذلك الإحصائيات والدراسات، ففي دراسة أجاب 66% أنهم يرون أن للتلفزيون آثار سلبية على عادات وقيم الشباب ، كما أجاب 3% أنه (التلفزيون) يؤدي إلى انتشار الجريمة، وأجاب 14% أنه يؤدي إلى الكسل والتراخي و2% إلى شيوع الرذيلة، وأجاب 22% بأن التلفزيون يؤثر سلبا على المستوى الدراسي، لكن 59% أجابوا بأن التلفزيون يتسبب في كل تلك الآثار السلبية، وفي سؤال آخر أجاب 80% إلى أنه يؤدّي إلى شيوع الاستهلاك في حياة الفرد والأسرة، وفي إجابة أخرى ذكر 26,5% أن التلفزيون يشيع ظواهر الموضة وقص الشعر، وأجاب 9,5% أنهم يقلدون نجوم التمثيل والأفلام والمسلسلات في سلوكهم، وأجاب 8,5% أنهم يتأثرون بالمفردات والكلمات

[1] - المرجع نفسه ص114.
[2] - عبد العزيز خالد الشريف: **الإعلام والتربية**، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2014، ص26.

والألفاظ السلبية من خلال التلفزيون، وقد أجاب 55,5% بأنهم يعتقدون أن التلفزيون يؤدي إلى كل تلك الظواهر السلبية.[1]

- ✓ **سلوك منحرف لدى الأطفال والشباب والمراهقين،** حيث توصلت بعض الدراسات إلى أن المشاهدة المتكررة لأفلام العنف والعدوان تقود إلى السلوك العدواني ولا شك أنه قد تكون هناك أسباب أخرى لمثل هذا السلوك ولكن المشاهدة والمداومة على مثل هذه الأفلام يعزّز وينمّي الدوافع الأخرى للانحراف.
- ✓ **التأثير على تكوين الصورة الذهنية لدى المشاهدين،** حيث أن لوسائل الإعلام– المرئية بصفة خاصة– دورها الواضح في تكوين الصورة الذهنية عند الأفراد عن الدول والمواقف والأحداث، بل تؤثر على الطريقة التي يدرك بها الناس الأمور وطريقة التفكير، وبهذا فإن البرامج المنحرفة إنما تقود إلى تصورات منحرفة عن الحياة والمجتمع وعن الأشخاص والقيادات والموجهين.
- ✓ **إن التركيز على أفلام العنف وأحداث الإجرام إنما تقود المراهقين من الشباب وغيرهم إلى تطبيع علاقاتهم بالسلوك الإجرامي،** على اعتبار أنه أمر ميسور واعتيادي، وبالتالي فإن من يقوم عليه ليس شاذا، بل قد يكون مغامرا بطلا يستحق الإعجاب.[2]

2– خصائص الإعلام الجديد:

الإعلام الجديد هو الإعلام الرقمي لوصف بعض تطبيقاته التي تقوم على التكنولوجيا الرقمية مثل: التلفزيون الرقمي والراديو الرقمي وغيرهما، أو الإشارة إلى أي نظام أو وسيلة إعلامية تندمج مع الكومبيوتر، ويطلق عليه الإعلام التفاعلي طالما توفرت حالة العطاء والاستجابة بين المستخدمين لشبكة الانترنت والتلفزيون والراديو التفاعليين وصحافة الانترنت وغيرها من النظم الإعلامية التفاعلية الجديدة.

يضاف إلى ذلك إن الإعلام الجديد أخذ صفة (الإعلام الشبكي الحي على خطوط الاتصال)، لارتباط هذا النوع من الإعلام بشبكة الانترنت مثل الشبكات الاجتماعية، ونتيجة إلى ما تميز به هذا الإعلام من تدفق هائل للمعلومات فقد أطلق صفة (إعلام المعلومات) لتوافقه بين الكومبيوتر والاتصال، معتمدا على تكنولوجيا المعلومات، ويأخذ أيضا تسمية إعلام الوسائط المتشعبة، دلالة على استخدامه لبعض الوصلات التشعبية المتصلة به، بين هذه الوسائط (النص، الصورة، الفيديو).[3]

---

[1]- المرجع نفسه، ص29.

[2] - فواز منصور الحكيم: **سوسيولوجيا الإعلام الجماهيري**، دار أسامة، ط1، عمان،الأردن، 2011، ص189.

[3]- حسن السوداني، محمد المنصور: **شبكات التواصل الاجتماعي وتأثيرها على جمهور المتلقين**، مركز الكتاب الأكاديمي،ط1، عمان، الأردن، 2016،ص85.

ومن خصائص الإعلام الجديد نجد:

أ–التفاعلية: وهي خصيصة أتاحت لمتلقي المادة الإعلامية خبرا أو إعلانا أو معلومات.. أن يشارك في مناقشة هذه المادة ويدلي برأيه فيها ويعلق عليها مصححا أو مضيفا أو موضحا...

وعن طريق هذه الخاصية يمكن للمتابع أن يتحاور مباشرة مع صانع المادة الإعلامية عن طريق الدردشة أو المشاركة في المنتديات عن طريق عرض الآراء.

وهي من أهم خصائص الإعلام الجديد، فبعد أن كان دور المتلقي للرسالة الإعلامية يقتصر على تلقي هذه الرسالة دون قدرة على التفاعل معها، أصبح بإمكانه أن يصبح مشاركا في هذا الإعلام عن طريق التفاعل مع ما ينشر خلاله.

ب– الحرية الواسعة: فبعد أن كانت وسائل الإعلام التقليدية من صحافة وإذاعة وتلفزيون وكتب...عرضة لتدخل السلطات الرسمية في الدول بالسماح أو المنع لما ينشر فيها والقضاء على قدرة الإبداع والتفكير.

وقدرة التحكم في وسائل الإعلام من قبل السلطات في كثير من الدول ألغى أو كاد خصيصة " السلطة الرابعة" التي يتمتع بها الإعلام وجعلته أداة في يد هذه السلطات للمديح والتمجيد والتضليل...

فجاء الإعلام الجديد بوسائله المتعددة وقدرته على اختراق الحواجز الحدودية والزمانية ليعطي حرية أوسع بكثير في تناول كافة القضايا الداخلية والخارجية التي تهم الوطن والمواطن وتفتح عيون المواطنين على كثير من الأمور التي كانت مبهمة وغامضة ومحرم عليهم معرفتها..

وبعد أن كان المواطن في كثير من دول العالم الثالث يتجه إلى إذاعات الدول الغربية لمعرفة ما يدور في بلده، أصبح بإمكانه عن طريق الانترنيت وشبكات التواصل والقنوات الفضائية أن يعرف ما كان يحلم بمعرفة جزء منه عن طريق وسائل الإعلام الخارجية التي لا تخضع للرقابة من قبل سلطات بلده.[1]

ج– الشمول والتنوع في المحتوى: حيث كان الصحفي أو الإعلامي يعاني في الإعلام التقليدي من ضيق المساحة المخصصة لتناول موضوع معين، أو نشر تحقيق أو انجاز أي مادة إعلامية.

لكن عن طريق شبكة الانترنيت أصبح بإمكان كل من يود المشاركة عن طريق وسائل الإعلام الالكتروني المختلفة كالصحافة الالكترونية أو المدونات أو المنتديات أن يقوم بذلك دون حاجز من ضيق مساحة أو غيره... كذلك

[1] - علي خليل شقرة: **الإعلام الجديد (شبكات التواصل الاجتماعي)**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013، ص.ص، 56.55.

أصبح بإمكان المتابع أن يستفيد في كثير من الروابط والمواقع الالكترونية التي تظهر على صفحة الموضوع الذي يهمه، والتي تتعلق بهذا الموضوع في زيادة معلوماته على كل ما له علاقة بموضوعه.[1]

د- التوفر والتحديث المستمر: فبإمكان أي مواطن أن يبقى على معرفة مستمرة بالواقع في جميع أنحاء العالم حيث وفر الإعلام الجديد بقدرته على البث المستمر وتحديث ما ينشر من أخبار ومعلومات أولا بأول وفور حدوثها وفّر إمكانية بقاء المتابع في صورة الواقع الآني ولم يعد المتابع مضطرا إلى انتظار مواعيد انتظار مواعيد نشرات الأخبار لمعرفة ما يدور في العالم، ولم يعد مضطرا لانتظاره صدور الجريدة في اليوم التالي لمعرفة أخبار اليوم السابق.

كما أن وسائل الإعلام الجديد وفرت أرشيفا يستطيع عن طريقه من يريد أن يرجع إلى أي معلومة أو خبر مهما ابتعد عنه زمنيا أو مكانيا.

هـ- المرونة: حيث يمكن لمستخدم وسائل الإعلام الجديد الوصول إلى كثير من مصادر المعلومات بكل سهولة ويسر وإتاحة هذه المصادر للمستخدم يزيد من قدرته على الحصول على المعلومات المختلفة والمفاضلة بينها واختيار المناسب منها.[2]

3- الآثار الايجابية للشبكات الاجتماعية:

نقصد بالشبكات الاجتماعية وسائل التواصل الاجتماعي (فيسبوك، توتير، يوتيوب ...الخ)

أ- الفايسبوك: هو شبكة اجتماعية استأثرت بقبول وتجاوب كبير من الناس خصوصا من الشبان في جميع أنحاء العالم، وهي لا تتعدى حدود مدونة شخصية في بداية نشأتها في شباط عام (2004)، في جامعة (هارفاد) في الولايات المتحدة الأمريكية، من قبل طالب متعثر في الدراسة يدعى (مارك زوكربيرج)، وكانت مدونته (الفيس بوك) محصورة في بدايتها في نطاق الجامعة وبحدود أصدقاء (زوكربيرج) الطالب المهووس في برمجة الكمبيوتر، ولم يخطر بباله هو وصديقين له إن هذه المدونة ستجتاح العالم الافتراضي بفترة زمنية قصيرة جدا، فتخطت شهرتها حدود الجامعة وانتشرت في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية المختلفة، وظلت مقتصرة على أعداد من الزوار ولو أنها كانت في زيادة مستمرة...

إلا أن هذه المدونة تحقق تميزا على المواقع الاجتماعية الأخرى التي سبقتها مثل موقع (ماي سبيس) وغيره حتى عام (2007)، حيث حقق القائمون على الموقع إمكانيات جديدة لهذه الشبكة ومنها إتاحة فرصة للمطورين مما زادت هذه الخاصية من شهرة موقع الفيس بوك، بحيث تجاوز حدود الولايات المتحدة الأمريكية إلى كافة دول العالم، وتجاوز عدد المسجلين في هذه الشبكة في الأول من تموز (2010) النصف مليار شخص، يزورونها باستمرار ويتبادلون

[1] - المرجع نفسه، ص.ص، 57.56.
[2] - المرجع نفسه، ص57.

فيما بينهم الملفات والصور ومقاطع الفيديو، ويعلقون على ما ينشر في صفحاتهم من آراء وأفكار ومواضيع متنوعة وجديدة، يضاف إلى ذلك المشاركة الفعالة وغالبا ما تكون في المحادثات والدردشات.[1]

ب– تويتر: هو موقع تواصل اجتماعي لا يقل أهمية عن الفيس بوك ويعتبر المنافس الأكبر له، ويقدم خدمة مصغرة لمستخدميه من المغردين، تمكنهم من إرسال تحديثاتهم برسالة لا تزيد عن (140) حرفا للرسالة الواحدة إلى صفحاتهم الخاصة، ويمكن للزوار قراءتها وكتابة الردود عليها، ويتميز تويتر بسرعة إيصال المعلومات خصوصا الإخبارية.[2]

وهناك العديد من الطرق الأكثر شيوعا في استخدام خدمة التويتر يمكن تصنيفها فيما يلي:

- ✓ **التدوين المصغر:** حيث يعد ظاهرة جديدة نسبيا، فهو يزود المستخدمين بقناة اتصال سريعة لإذاعة ونشر المعلومات بطريقة مبسطة وغير رسمية، بمعنى أن يكون أسلوب التدوين قريب من النفس والمشاعر لدى الأفراد.
- ✓ **الإجابة السريعة:** أي يمكن استخدام خدمة التويتر للحصول على إجابات سريعة، من خلال طرح تساؤلات على بعض المؤسسات الخدمية أو غيرها، وتعتبر الرد على التساؤلات من أهم شروط وجود مثل هذه الجهات على حساب التويتر.[3]
- ✓ **التواصل المستمر:** حيث يقدّم التويتر خدمات تقود المستخدمين لزيارة المواقع والمدونات الخاصة بالموضوعات التي يبحثون عنها.
- ✓ **متابعة الأخبار والأحداث:** أي يمكن للمستخدم من خلال التويتر متابعة أحدث ما تنشره الصحف والقنوات الإخبارية من أخبار وأحداث محلية وعالمية.
- ✓ **وضع أجندة للمستخدمين:** يقوم التويتر بدوره في ترتيب أولويات الجمهور نحو قضايا بعينها، ووضع أجندتهم الخاصة، بل وتشكيل آرائهم من خلال التركيز على قضايا وموضوعات محددة، وغالبا ما تكون تلك القضايا هي الأكثر أهمية لدى المستخدمين، وفي ذات الوقت يتيح التويتر للمستخدمين طرح مختلف القضايا والموضوعات مثارا للجدل والنقاش فيما بينهم وهنا يصبح للجمهور دورا مهما في وضع أجندة معينة وترتيب الاهتمامات نحو موضوعات محدّدة، تشكل أهمية خاصة لدى المستخدمين بعضهم البعض.[4]

---

[1] - حسن السوداني، محمد المنصور: مرجع سابق، ص.ص، 105.104.
[2] - المرجع نفسه، ص114.
[3] - حنان أحمد سليم: **الحملات الإعلامية عبر الإعلام الجديد**، جامعة الملك سعود، الرياض، 2015، ص55.
[4] - المرجع نفسه، ص56.

ج– اليوتيوب: تأسس اليوتيوب من قبل ثلاثة موظفين كانوا يعملون في شركة (باي بال) عام 2005 في ولاية (كاليفورنيا) في الولايات المتحدة الأمريكية، ويعتمد اليوتيوب في عرض المقاطع المتحركة على تقنية (أدوب فلاش) ويشتمل الموقع على مقاطع متنوعة من أفلام السينما والتلفزيون والفيديو والموسيقى، وقامت (غوغل) عام (2006) بشراء الموقع مقابل (1,65) مليار دولار أمريكي، ويعتبر اليوتيوب من الجيل الثاني أي من مواقع الويب (2.0) وأصبح اليوتيوب عام (2006) شبكة التواصل الأولى حسب اختيار مجلة (تايم) الأمريكية.[1]

وتتعدد إيجابيات الشبكات الاجتماعية وهذه أهمها:

-إلغاء حاجز الزمان ومن ثم سرعة التأثير

- وإلغاء حاجز المكان ومن ثم سعة الانتشار.

- وإلغاء إمكانية التعميم على الوقائع ومن ثم تحقيق المصداقية والشفافية وتفعيل مبدأ الحق في الاطلاع (أي حرية تداول المعلومات).

- إلغاء إمكانية تكميم الأفواه ومن ثم تحقيق مناخ الحرية (خاصة حرية التعبير) تفعيل آلية الشورى (بوجه من الوجوه).

- التشجيع على إبداء الرأي دون خوف عقاب أو تسلط، وهذا من أكبر المحفزات على الإبداع والاجتهاد والتجديد (بمعانيها الواسعة الشاملة).

- تفعيل" آلية الضبط الاجتماعي" ، فأي انحراف في الرأي أو خلل في الرؤية أو تقصير في الفعل ينشر على هذه الصفحات الالكترونية، سيجد من يقومه ويرشّده.[2]

بالإضافة إلى ذلك فمواقع التواصل الاجتماعي تعد:

- ✓ **نافذة حرية مطلقة على العالم،** لقد وجد الملايين من أبناء الشعوب الأجنبية والعربية بشكل خاص، في الشبكات الاجتماعية نافذة حرة لهم للإطلاع على أفكار وثقافات العالم بأسره، فقد وفرت هذه المواقع مخرجا للملايين من أبناء الطبقة الوسطى والفقيرة لكي يتواصلوا مع أمثالهم حول العالم ومجانا دون الحاجة للسفر، كما وفرت متنفسا للملايين من نساء وشبان العالم الثالث وخاصة في دولنا العربية للهروب من الواقع المحبط والقمع الاجتماعي وقيود العادات والتقاليد.

[1] - حسن السوداني، محمد المنصور: مرجع سابق، ص 118.

[2]- جبريل بن حسن العريشي، سلمى بنت عبد الرحمن محمد الدوسري: **الشبكات الاجتماعية والقيم، " رؤية تحليلية "** ، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2015، ص64.

- ✓ **فرصة لتعزيز الذات**، فمن لا يملك فرصة لخلق كيان مستقل في المجتمع يعبر عن ذاته، خاصة في مجتمعاتنا العربية حيث الشاب والشابة يقبعون في ظل الأهل ويتبعونهم في تصرفاتهم وعاداتهم وثقافتهم، فإنه عند التسجيل بمواقع التواصل الاجتماعي وتعبئة البيانات الشخصية يصبح لك كيان مستقل وعلى تفاعلهم مع الغير وتواصلهم مع مختلف الحضارات والثقافات الأخرى، فتتوسع آفاقهم ومداركهم أكثر مما لو بقوا رهائن محصورة في محيط العائلة والعشيرة.[1]
- ✓ **تزيد من تقارب العائلة الواحدة**؛ فاليوم ومع تطور تكنولوجيا الاتصال، فإنه أصبح أيسر على العائلات متابعة أخبار بعضهم البعض عبر مواقع التواصل الاجتماعي، خاصة وأنها أرخص من نظيراتها الأخرى من وسائل الاتصال المختلفة ولذلك فقد أصبحت العديد من العائلات العربية تطمئن على أحوال أبنائها أو أقربائهم عبر التواصل من خلال الفيسبوك أو بالتحدث المرئي عبر سكايب وغيره.
- ✓ **تقدم فرصة رائعة لإعادة روابط الصداقة القديمة**؛ حيث بإمكانك من خلال مواقع التواصل أن تبحث عن أصدقاء الدراسة أو العمل ممن اختفت أخبارهم بسبب تباعد المسافات أو مشاغل الحياة، ومن ثم إرسال طلب مصادقة أو إرسال رسالة مرئية أو صوتية لإعادة روابط الصداقة، وقد ساعدت هذه المواقع في بعض الحالات عائلات فقدت أبنائها إما بسبب التبني أو الاختطاف أو الهجرة القسرية، فيتم العثور على الأبناء ولم شمل العائلة بسبب عثورهم على صورهم بعدما كبروا على الفيسبوك.[2]

كما قد يستفيد الطلبة الجامعيين من هذه المواقع والشبكات في تدعيم تحصيلهم الدراسي وتحسين مستواهم العلمي، ففي دراسة قامت بها الدكتورة صونيا قاسمي حول دور شبكات التواصل الاجتماعي في تدعيم التكوين الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين توصلت إلى جملة من النتائج:

- ✓ يستخدم الطالب الجامعي شبكات التواصل الاجتماعي كمصدر للوصول إلى المعلومات والحصول على المعرفة، في ظل ما تمنحه من خدمات تفيد الطالب في تطوير مستواه العلمي.
- ✓ تزيد شبكات التواصل من الدافعية نحو التحصيل، بالنظر لما تقدمه من مادة جاهزة، يوفر فيها الطالب عناء البحث والوقت.
- ✓ يستخدم الطالب شيكات التواصل الاجتماعي للاطلاع على المؤتمرات والندوات، ذات العلاقة بتخصصه العلمي.

[1] -خالد غسان يوسف المقدادي: **ثورة الشبكات الاجتماعية**، دار النفائس للنشر والتوزيع،ط1، عمان، الأردن،2013، ص68.
[2] -المرجع نفسه، ص.ص، 72.71.

- ✓ يحتك الطالب من خلال شبكات التواصل الاجتماعي بذوي الخبرة العلمية في مجاله، من أخصائيين ومدرسين بمختلف الجامعات.
- ✓ تتيح شبكات التواصل الاجتماعي الفرصة للطلبة، للإطلاع على المحاضرات والدروس ، التي تنشرها هيئة التدريس، على مواقع التواصل الاجتماعي بكل أشكالها.

– هناك عراقيل تواجه الطالب الجامعي، تحول دون استفادته من الخدمات التي تقدمها شبكات التواصل الاجتماعي بالجامعة.

– عدم ترشيد استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بالجامعة، سجل كأهم تحدي يواجهه الطالب، فضلا عن بعض المعوقات الأخرى كعدم المساواة بين الطلبة في ذلك الاستخدام.

– لا تلعب شبكات التواصل الاجتماعي دور في ضعف التحصيل العلمي لدى الطلبة الجامعيين، لاعتبارات كثيرة، منها أن التحصيل العلمي يتأثر بعوامل أخرى غير شبكات التواصل، وقد يكون أحد الأسباب.[1]

4– الآثار السلبية للشبكات الاجتماعية:

أ– إضاعة الوقت: بمجرد دخول المستخدم للموقع حتى يبدأ بالتنقل من صفحة لأخرى ومن ملف لآخر ولا يدرك الساعات التي أضاعها في التعليق على صور أصدقائه دون أن يزيد أي منفعة له أو لغيره، فهذه المواقع تهدر الكثير من وقت الشباب هذه الأيام دون فائدة تجنى، فهناك 16% من طلاب الجامعة يقضين أكثر من ثلاث ساعات في تصفح الفيس بوك فقط لقضاء وقت الفراغ.

ب– الإدمان وإضعاف مهارة التواصل: هي من أهم الآثار التي قد تشكل خطرا على مستخدمي الشبكة الاجتماعية خصوصا الشباب والمراهقين، فإن قضاء الوقت الطويل أمام شاشة الكمبيوتر وهدره في تصفح المواقع يؤدي إلى عزلهم عن واقعهم الأسري وعن مشاركتهم في الفعاليات التي يقيمها المجتمع، والكثير من الشباب اليوم يعاني، فقد أدمن الكثير منهم عليها ولا يستطيعون الاستغناء عنه إن أرادوا ذلك.

ج– ظهور لغة جديدة بين الشباب: ظهرت لغة جديدة بين فئة الشباب يستخدمونها في جميع اتصالاتهم بين رسائل جوال أو محادثات عبر الانترنت وباستخدام التواصل عبر الشبكات الاجتماعية انتشرت هذه اللغة بشكل أكبر، وهي لغة ليست بالعربية ولا بالانجليزية بل تجمع حروف اللغتين بالإضافة إلى أرقام ورموز لا يفهمها سوا طائفة الشباب ومن يعاشرهم بصفة مستمرة، وإن الاستمرار في تداول هذه اللغة يؤدي إلى تهديد لغتنا العربية وإلى ضياعها مع مرور الوقت، فقد تحولت لغة القرآن إلى رموز صعبة الفهم إلاّ من الفئة التي تستخدمها فمثلا أصبحت كلمة "محمد "

[1] - صونيا قاسمي: **دور شبكات التواصل الاجتماعي في تدعيم التكوين الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين**، دراسة ميدانية بجامعة عبد الحميد مهري قسنطينة 2 مجلة الباحث الاجتماعي، العدد13، 2017، ص.ص، 126.125.

تكتب " mo7amed " وكلمة أخبار تكتب " a7'bar " ويزداد الخوف مع مرور الوقت من غزو هذه المفردات وبالتالي ترسخ هذه اللغة بين جموع الجيل الجديد مما يزيد الهوة بين الأجيال السابقة والأجيال الناشئة.[1]

د- انعدام الخصوصية: تواجه أغلبية المواقع الاجتماعية مشكلة انعدام الخصوصية مما تتسبب بالكثير من الأضرار المعنوية والنفسية على الشباب وقد تصل في بعض الأحيان لأضرار مادية.

فملف المستخدم على هذه الشبكة يحتوي على جميع معلوماته الشخصية إضافة إلى ما يبثه من هموم ومشاكل قد تصل بسهولة إلى يد أشخاص يستغلونها بغرض الإساءة والتشهير، فهناك من الشباب من وجد في هذه المواقع الاجتماعية مكانا للتسلية والعبث، وانعدام الرقابة جعلت البعض يسيء الأدب ولا يهتم للعواقب.[2]

وجاء في كتاب " **الإعلام الفضائي والتغريب الثقافي** " للمؤلفة لمياء طالة أن:

- أن استخدام الزمن الإعلامي " بشكل مفرط " يكون على حساب الزمن القيمي سواء تعلق الأمر بزمن العبادات أو المعاملات والعمل الصالح بعامة، كون الفرد لا يشعر بمرور الوقت أثناء مشاهدة التلفزيون أو تصفح الانترنت، فمثلا عندما يكون مستعمل الشبكة (الانترنت) مندمجا، قد يفوقه أداء الصلاة في وقتها ومع الجماعة في المسجد، وهذا تفريط وغفلة وانشغال بمفضول على فاضل.

- كثرة استخدام الزمن الإعلامي يحدث الإحساس بالعزلة، فاللجوء إليه قد يكون تعبيرا عن حاجة إلى التواصل والانتماء إلى الآخرين أي الحصول على الحس الاجتماعي غير أن هذا الارتباط بالغير ليس حقيقيا، وإنما رمزيا أو وهميا ومن ثم فهو لا يحقق الرغبة الحقيقية الأصلية إلا بصفة شكلية مؤقتة وعلى هذا الأساس تكون النتيجة عكسية خاصة أن العلاقة الرمزية نادرا ما تتحول إلى حقيقة.[3]

- إن كثرة استخدام الزمن الإعلامي يؤثر سلبا في مهارات التواصل الشخصي ومن ثم يضعف نسيج الزمن الاجتماعي، فالفرد يجد الزمن الإعلامي كتصفح الانترنت أكثر متعة من الجلسات الاجتماعية التقليدية وأن الاستخدام الفردي هو السائد في العلاقة مع الزمن الإعلامي، أي أن مشاهدة التلفزيون والاستماع إلى الراديو وقراءة الصحف وتصفح شبكة الانترنت تجربة شخصية وليست اجتماعية تستتبع ذلك أن الفرد يفقد تدريجيا كيفيات التعامل مع الآخرين لغويا، ثقافيا وسلوكيا الأمر الذي يضعف التواصل والحراك الاجتماعي في الواقع المعاش.

- كثرة استخدام الزمن الإعلامي تجعل الفرد يخصص وقتا محدودا للزمن العائلي وتكوين الأصدقاء، الأمر الذي يؤثر سلبا في العلاقات، الوظائف، المسؤوليات الاجتماعية للفرد أي أنها تعمل على تضييق المحيط، هذا الأمر الذي يلعب

---

[1] - جبريل بن حسن العريشي، سلمى بنت عبد الرحمن محمد الدوسري، مرجع سابق، ص.ص، 67.66.

[2] - المرجع نفسه، ص67.

[3] - لمياء طالة: **الإعلام الفضائي والتغريب الثقافي**، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2014، ص.ص، 133.132.

دورا سلبيا في الثقافة الغنية في محيطها بالمعاني والعلاقات الاجتماعية (كالثقافة العربية مثلا) فوسائل الإعلام تبعد الأفراد عن بعضهم البعض، تحرمهم من اكتساب هذه المعاني والعلاقات كثقافة المجتمعات المصنعة المتسمة بالفردانية، وقلة الزمن الاجتماعي حسب نظرية " الثقافة ذات السياق الواسع والضيق ".[1]

[1] - المرجع نفسه، ص133.

خلاصة:

وقفنا في هذا الفصل على أهم المرجعيات التي يستقي منها الطالب الجامعي شخصيته القدوة، حيث تساهم كل مؤسسة تنشيئية أو تربوية سواء كانت رسمية أو غير رسمية، بشكل مباشر أو غير مباشر في تكوين وتشكيل القدوة أو النموذج الذي يحتذي به الطالب الجامعي.

فالأسرة تساهم من خلال المعاملة بين الوالدين، الأخوة، الأقارب، وأساليب التنشئة المتبعة داخل الأسرة، فإذا استخدمت الأسرة الأساليب السوية في التنشئة كان التأثير في الاتجاه الإيجابي أما إذا استخدمت أساليب تنشيئية خاطئة فالتأثير سيكون في الاتجاه السلبي.

وقفنا في هذا الفصل كذلك على هشاشة الخطاب المسجدي في الجزائر وضعف تأثيره، وهذا راجع لضعف تكوين أئمة وخطباء المسجد من جهة، ووضعيتهم الاقتصادية والاجتماعية المزرية من جهة أخرى، بالإضافة لمحدودية الدروس المقدمة وعدم ملامستها للواقع المعيش للطالب، فهي تبقى دروس وخطب فضفاضة تتسم بالعمومية الشديدة والسطحية.

كما وقفنا في هذا الفصل على الدور المهم الذي تقوم به المدرسة في تنشئة الأجيال، فهي تساهم في صناعة القدوة لديهم من خلال المناهج التعليمية، كما تؤثر أيضا من خلال شخص المعلّم، وذلك من خلال أفعاله وردات أفعاله أمام المتعلمين، وكذا مواقفه وسلوكياته، بالإضافة للذكاء الذي يتميز به وطريقته في التواصل معهم وحسن أخلاقه.

كما توصلنا من خلال هذا الفصل لأهمية الدور الذي تلعبه وسائل الإعلام بشتى أنواعها التقليدية منها (كالتلفزيون والقنوات الفضائية)، والجديدة (كشبكة الانترنيت ومواقع التواصل الاجتماعي)، والتأثير الكبير الذي تمارسه، وتأثيرها ينقسم إلى قسمين: أحدهما إيجابي وذلك من خلال استخدامها في الدراسة والبحث العلمي، وبالتالي الاطلاع على المحاضرات والندوات العلمية الجديدة والحديثة، التواصل مع الزملاء في الجامعة والأساتذة، بالإضافة لاستعمالها للبحث عن المهن والوظائف، واكتساب المعارف في شتى المجالات المعرفية سواء على مستوى التخصص أو في مجالات وفروع علمية أخرى تهم الطالب، وآخر سلبي (من إضاعة للوقت، الإدمان، انعدام الخصوصية)، بالإضافة للاغتراب والبعد عن العائلة والأسرة، وهذا ما ينتج عنه ضعف في النسيج الاجتماعي والتواصل بين أفراد الأسرة الواحدة، وأخيرا التأثير على تكوين الصورة الذهنية للطلاب، وخاصة اتجاهاتهم وأذواقهم وتصوراتهم نحو الأشخاص والأفكار والمجتمع ككل.

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدّراسة

أولا- مجالات الدّراسة

ثانيا- عينة الدّراسة

ثالثا- المنهج المستخدم

رابعا- أدوات جمع البيانات

-أولا: مجالات الدراسة:

1- المجال الجغرافي:

أنشأ المركز الجامعي بسطيف بموجب المرسوم التنفيذي رقم 78-133 المؤرخ في 09 أفريل 1978 ليحتضن 242 طالبا موزعين على ثلاث معاهد هي: معهد العلوم الاقتصادية، معهد العلوم الدقيقة والتكنولوجيا ومعهد اللغات الأجنبية.

شهد المركز الجامعي عام 1984 نشأة عدة معاهد وطنية للتعليم العالي(INES) وهي هيئات تتمتع باستقلالية إدارية ومالية.

عام 1989، تم تجميع تلك المعاهد لتشكل هيئة جامعية وتحظى بصفة جامعة.

ابتداء من 17 أكتوبر 1992، أصبحت الجامعة تحمل بفخر اسم الراحل فرحات عباس، أحد أعلام الحركة الوطنية وأول رئيس للحكومة المؤقتة للجمهورية الجزائرية (GPRA).

خلال السنة الجامعية 1999 / 2000 وإثر إعادة تنظيم المعاهد على شكل كليات، أصبحت جامعة فرحات عباس تتكون من 06 كليات.

منذ سنة 2005، تبنت جامعة فرحات عباس بالتدريج نظام ل.م.د واعتبارا من 12 جانفي 2010 وبعد إعادة هيكلة جديدة، أصبحت الجامعة تتكون من 08 كليات ومعهدين.

في 28 نوفمبر 2011، انقسمت جامعة فرحات عباس إلى جامعتين منفصلتين جامعة سطيف1 وجامعة سطيف2

عدد الكليات الموجودة بجامعة سطيف1 ستة كليات وهي: كلية الطب، كلية التكنولوجيا، علوم الهندسة والأرض، كلية العلوم، معهد البصريات وميكانيك الدقة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.[1]

[1] -https://arab.univ-setif.dz.

الجدول رقم 01: يوضح الكليات المتواجدة بجامعة سطيف 1:

الكليات	التخصصات
كلية الطب	**الطب، جراحة الأسنان، الصيدلة**
كلية التكنولوجيا	**هندسة مدنية، هندسة كهربائية، هندسة العمليات**
كلية العلوم	**كيمياء، فيزياء، رياضيات، إعلام آلي**
كلية علوم الطبيعة والحياة	**علم الأحياء المجهري،علوم زراعية،الكيمياء الحيوية،بيولوجيا الحيوان،، علم البيئة وبيولوجيا النبات**
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	**علوم اقتصادية، علوم التسيير، التجارة**
معهد الهندسة وعلوم الأرض	**الهندسة، علوم الأرض**
معهد البصريات وميكانيك الدقة	**بصريات، ميكانيك الدقة**

أنشأت جامعة سطيف2 وفق مرسوم تنفيذي رقم 11-404 مؤرخ في 3 محرم 1433هـ الموافق لـ 28 نوفمبر 2011، وحدد عدد الكليات واختصاصاتها كما يأتي: كلية الآداب واللغات، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، كلية الحقوق والعلوم السياسية.[1]

الجدول رقم 02: يوضح الكليات المتواجدة بجامعة سطيف2

الكليات	التخصصات
كلية الحقوق والعلوم السياسية	**حقوق، علوم سياسية**
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية	**علم الآثار، تاريخ، اتصال وعلاقات عامة فلسفة عامة، ديموغرافيا،علم الاجتماع، علم النفس،علوم التربية، أرطفونيا**
كلية الآداب واللغات	**علوم اللسان، أدب عربي،آداب ولغة فرنسية، آداب ولغة انجليزية**

[1] -https :areq.net2جامعة محمد لمين دباغين سطيف

2- المجال الزمني:

ونقصد بالمجال الزمني الفترة الزمنية التي استغرقتها الدراسة الميدانية للأطروحة، وقد تم تطبيق الاستمارة مع الطلبة المبحوثين ابتداء من يوم 27 فيفري 2019 إلى غاية يوم 30 ماي 2019.

الجدول رقم 03: يوضح تاريخ إجراء الدراسة الميدانية:

تاريخ إجراء البحث	التخصص
يوم 27 و28 فيفري 2019	**طلبة علم الاجتماع**
يوم 05 مارس 2019	**طلبة إعلام واتصال**
يوم 06 مارس 2019	**طلبة علم الاجتماع**
يوم 08 أفريل 2019	**طلبة إعلام واتصال**
يوم 10 أفريل 2019	**طلبة الطب**
يوم 14 و15 و17 أفريل 2019	**طلبة الطب**
يوم 21 أفريل 2019	**طلبة إعلام واتصال**
يوم 22 أفريل 2019	**طلبة الطب**
يوم 23 أفريل 2019	**طلبة الإعلام والاتصال**
يوم 28 و29 أفريل 2019	**طلبة الهندسة**
يوم 30 أفريل 2019	**طلبة علم الاجتماع**
يوم 15 ماي 2019	**طلبة الهندسة**
يوم 20 ماي 2019	**طلبة الطب**
يوم 28 ماي 2019	**طلبة علم الاجتماع**
يوم 30 ماي 2019	**طلبة الإعلام والاتصال**

3- المجال البشري:

وهو المجال الأصلي أو مجتمع البحث الذي أخذنا منه العينة، ويتمثل في طلبة الطب والهندسة وعلم الاجتماع والإعلام والاتصال الذين تتوفر فيهم الشروط التي حددتها الباحثة، وهي أن يكون الطلبة يدرسون سنة أولى وثانية ماستر بالنسبة لكل التخصصات، ما عدا تخصص الطب فقد تم أخذ السنة الرابعة والخامسة والسادسة.

- الجدول رقم 04: يوضح المجال البشري الذي أخذت منه العينة:

التخصص	المستوى الدراسي	العدد
علم الاجتماع	ماستر1	**192**
	ماستر2	**118**
إعلام واتصال	ماستر1	**204**
	ماستر2	**70**
هندسة	ماستر1	**174**
	ماستر2	**159**
طب	سنة رابعة	**579**
	سنة خامسة	**480**
	سنة سادسة	**392**

ثانيا: عينة الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على العينة الحصصية، أو العينة بالحصة وذلك ما يتوافق مع أهداف الدراسة وغاياتها، ولقد عرفها موريس انجرس بأنها: تعتمد المعاينة الحصصية على بعض مميزات مجتمع البحث التي نسعى لإعادة إنتاجها في صورة نسب في العينة، إن استعمالها منا يتطلب إذن امتلاك بعض المعطيات الرقمية حول مجتمع البحث، إذا كنا نهتم مثلا بالسكان المهاجرين وتحصلنا على معطيات خاصة بنسبتهم حسب فئة السن، فينبغي أن نحترم في العينة التي سننشئها نفس هذه النسبة في كل فئة سن، إذا كان الأشخاص الذين يقل سنهم عن 24 سنة يمثلون 42% من المجموع، فالعينة ستتضمن كذلك 42% من الأشخاص الذين تقل أعمارهم عن 42 سنة ، ونفس الشيء بالنسبة

إلى فئات السن الأخرى، هناك إذن حصصا ينبغي احترامها، أي أكبر عدد ممكن من العناصر بالنسبة إلى كل ميزة تم أخذها بعين الاعتبار وهذا بهد ف الاحتفاظ ضمن العينة بالوزن النسبي لك لفئة موجودة في مجتمع البحث بأكمله.[1]

وقد استخدمنا العينة الحصصية في دراستنا الحالية ولم نستخدم غيرها كالعينة الطبقية مثلا لأننا وإن كنا نملك بعض المعطيات الرقمية حول مجتمع البحث إلا أننا واجهنا مشكلة العدد الصحيح للطلبة الذي يزاولون دراستهم، حيث أن الطلبة المسجلين في القوائم الاسمية ليسوا هم الذي يدرسون فعلا، حيث وقفنا على وجود قوائم اسمية تضم عدد معين من الطلبة مثلا (50 طالبا) إلا أن الذين يلتحقون فعلا بالدراسة أقل بكثير، ولذلك قمنا بأخذ عدد متساو من الطلبة أو حصة متساوية لكل فرع وتخصص دراسي وهو(80 طالبا) من كل تخصص طب، هندسة، إعلام واتصال، علم الاجتماع.

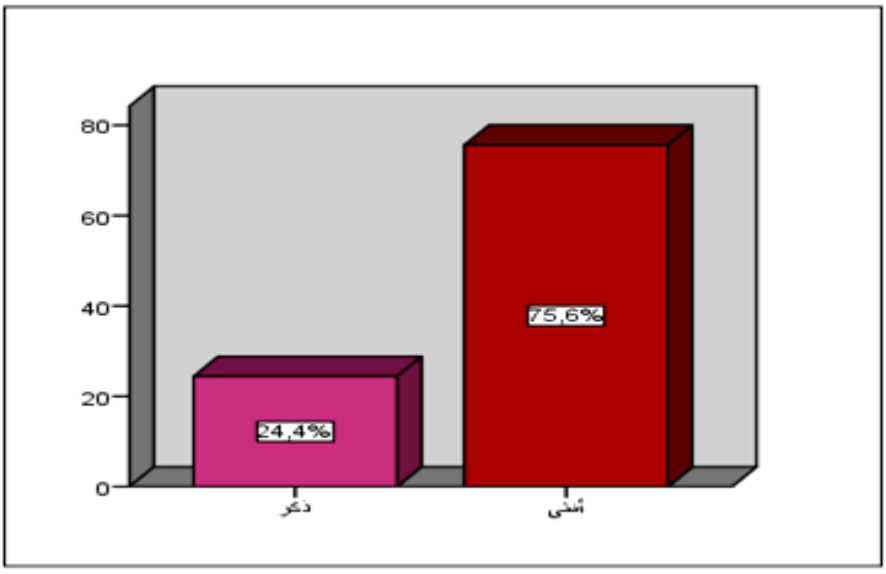
كما أننا أخذنا حصة متساوية من كل تخصص والعدد هو (80) طالبا، لأن هدف الدراسة هو المقارنة بين التخصصات والفروع الطبية والتقنية والاجتماعية والإنسانية فيما يخص تصوراتهم للقدوة.

كما استخدمت الدراسة الحالية العينة **القصدية** مع مجموعة من الأساتذة الجامعيين الذين تتوفر فيهم مجموعة من الشروط، كالخبرة والاحتكاك طويل المدى بالطالب الجامعي، وهذا ما يمكّنهم من الإجابة عن تساؤلات الباحثة فيما يخص بعض النتائج المتوصل إليها.

الجدول رقم 05: يوضح توزيع المبحوثين حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	78	%24,4
أنثى	242	%75,6
المجموع	320	%100

[1]-موريس أنجرس: **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تدريبات عملية**، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر،ط2، الجزائر، 2010، ص312.

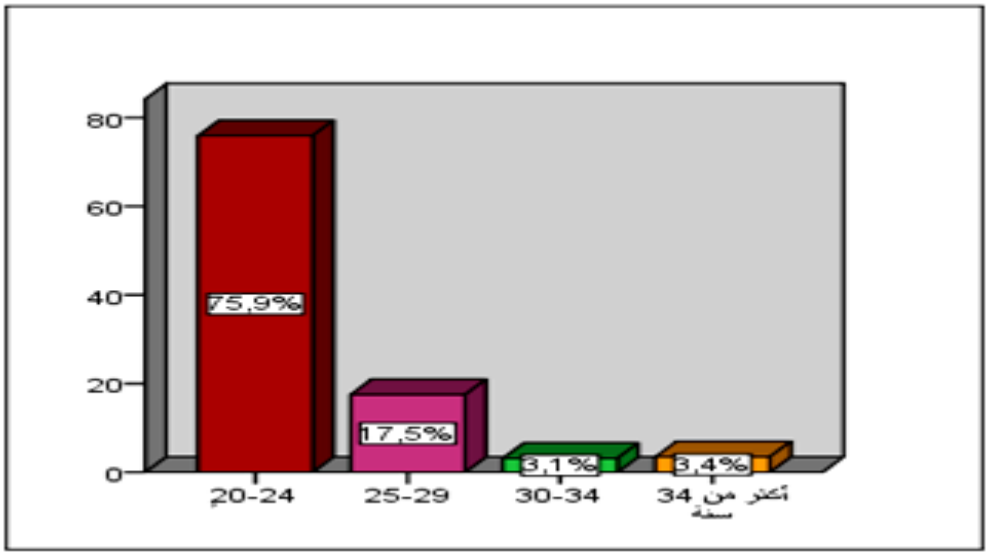


الشكل رقم 01: يوضح جنس المبحوثين

يوضح الجدول أعلاه أن نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور بـ 75,6% أما الذكور فنسبتهم اقتربت من الربع بـ24,4%، وهي نسبة ممثلة نظرا لنسبة الذكور بالنسبة للإناث في مجتمع البحث، حيث نجد أن عدد الإناث أكبر من عدد الذكور في كل التخصصات خاصة علم الاجتماع وإعلام واتصال، وفي المقابل نجد أن تخصص الهندسة يحوز على عدد كبير من الذكور مقارنة بباقي التخصصات.

الجدول رقم 06: يوضح توزيع المبحوثين حسب السن

السن	التكرار	النسبة المئوية
24-20	243	%75,9
29-25	56	%17,5
34-30	11	%3,4
أكثر من 34 سنة	10	%3,1
المجموع	320	%100



الشكل رقم 02: يوضح توزيع السن لدى المبحوثين

نلاحظ من خلال النسب المبينة في الجدول أعلاه أن نسبة 75,9% من الطلبة أعمارهم تتراوح بين 20 و24 سنة تليها نسبة 17,5% من الطلبة المبحوثين الذين تتراوح أعمارهم بين 25 و29 سنة، ثم نسبة 3,4% للطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين 30 و34 سنة، و3,1% للطلبة المبحوثين الذين يتجاوز سنهم 34 سنة.

وهذا يعني أن الطلبة المبحوثين يزاولون دراستهم بشكل عادي ولم يتعرضوا للرسوب في سنواتهم الجامعية، أما الطلبة الذين أعمارهم بين 30 و34 سنة والذين تجاوز سنهم 34 سنة فهم طلبة معظمهم التحق بالجامعة بعدما تخرجوا بدرجة ليسانس نظام قديم، والقوانين الجديدة سمحت لهم بتحسين مستواهم عبر الالتحاق بصفوف الماستر، وهو المعبر الذي فتح بين النظام القديم والنظام الجديد (ل.م.د) ، أما باقي التخصصات كالهندسة والطب فالطلبة أعمارهم تقع في الفئة الأولى أي بين 20 و24 سنة والفئة الثانية بين 25 و29 سنة، وعلى العموم فالطلبة ينتمون في مجملهم إلى فئة الشباب.

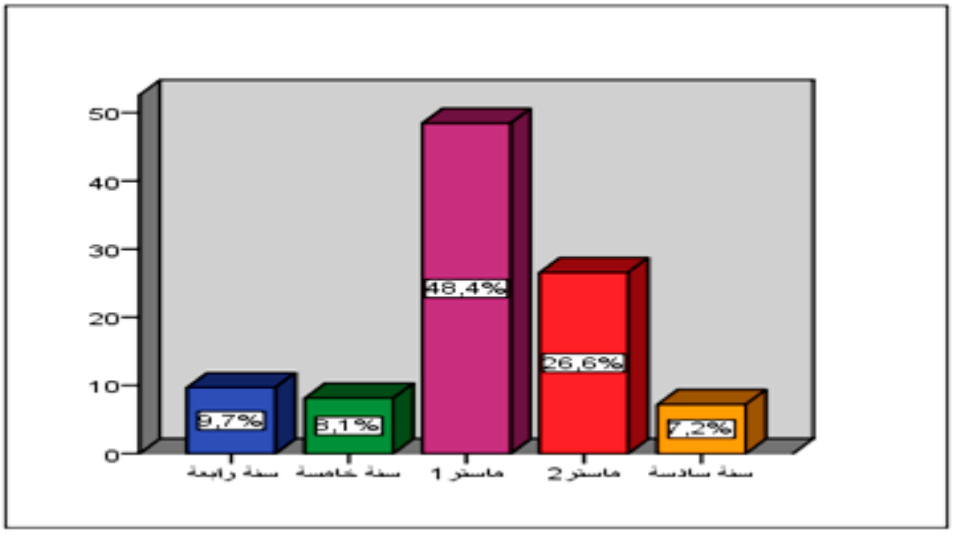
الجدول رقم 07: يوضح توزيع المبحوثين حسب التخصص

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
علم الاجتماع	80	%25
علوم الإعلام والاتصال	80	%25
طب	80	%25
هندسة	80	%25
المجموع	320	%100

نظرا لاعتماد الدراسة على العينة الحصصية فكان لزام إعطاء حصص متساوية لكل تخصص، لكي يتسنى لنا المقارنة بين التخصصات فيما يخص تصوراتهم للشخصيات القدوة، وبالتالي نسبة كل تخصص هي 25% بالنسبة للعدد الإجمالي للعينة والمقدرة بـ320 طالب، أي 80 طالبا من كل تخصص (علم الاجتماع، علوم الإعلام والاتصال، طب وهندسة).

الجدول رقم08: يوضح توزيع المبحوثين حسب المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
سنة رابعة	31	%9,7
سنة خامسة	26	%8,1
سنة سادسة	23	%7,2
ماستر1	155	%48,4
ماستر2	85	%26,6
المجموع	320	%100



الشكل رقم 03: يوضح توزيع المبحوثين حسب المستوى الدراسي

يوضح الجدول أعلاه أن نسبة 48,4% من الطلبة المبحوثين يدرسون سنة أولى ماستر، تليها نسبة 26,6% من الطلبة المبحوثين الذين يدرسون سنة ثانية ماستر، ثم نسبة 9,7% يدرسون سنة رابعة و8,1% سنة خامسة و7,2% سنة سادسة.

نسبة الماستر نسبة أعلى من باقي التخصصات لأنها تضم ثلاث تخصصات وهي علم الاجتماع وإعلام واتصال وهندسة، أما باقي السنوات (سنة رابعة وخامسة وسادسة) فهي نسبة تخص طلبة الطب لأن هذا الأخير لا يعتمد على نظام (ل.م.د).

كما أن عدد الطلبة الذين يدرسون سنة أولى ماستر أكبر من عدد الذين يدرسون سنة ثانية ماستر وذلك يرجع إلى العدد الإجمالي لطلبة الماستر 1 وهو أكبر من العدد الإجمالي لطلبة الماستر 2، بالإضافة إلى كون الدراسة الميدانية أجريت بداية من شهر مارس إلى غاية شهر جوان وهي فترة لا يتواجد فيها طلبة الماستر 2 بكثرة في الجامعة لاهتمامهم بإنجاز المذكرات الخاصة بهم.

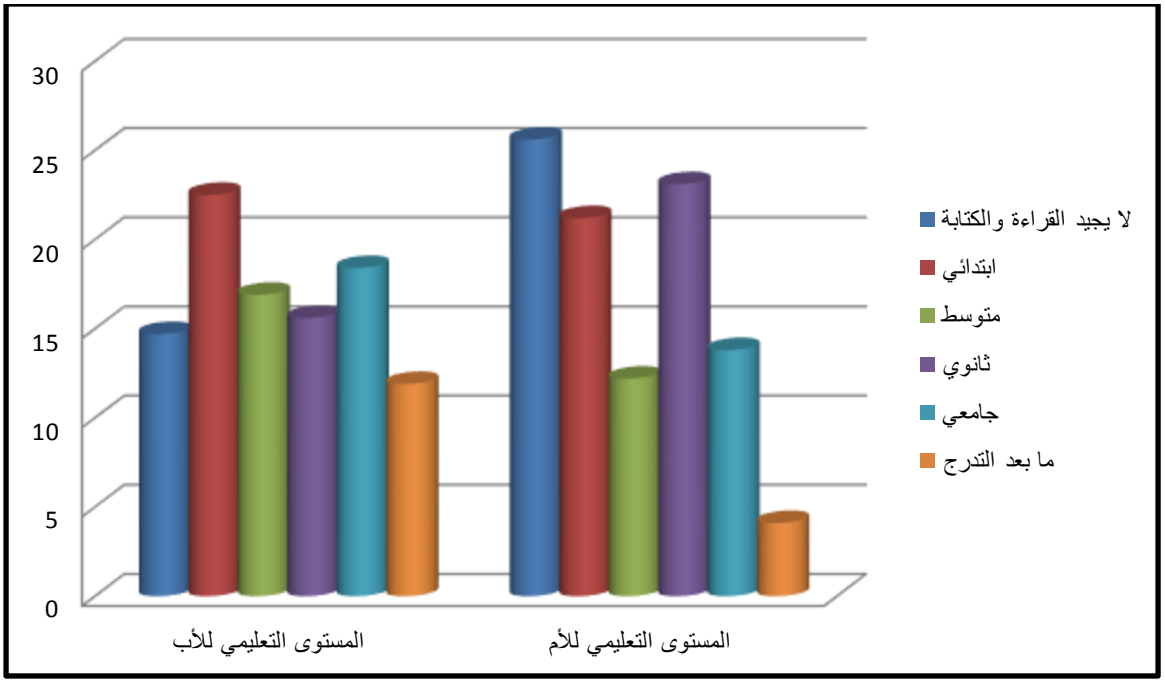
أما فيما يخص طلبة الطب فالنسبة كانت متوازنة بين مختلف السنوات وارتفاع طفيف للطلبة الذين يدرسون سنة رابعة.

وتم تحديد المستوى الدراسي للمبحوثين بناءا على مجموعة من الاعتبارات وهي:

- ✓ المدة الزمنية الطويلة التي قضاها الطالب في الجامعة.
- ✓ احتكاك الطالب بالوسط الجامعي (الأساتذة والزملاء).
- ✓ الإحاطة والتشبع بالتخصص الذي يدرسه.

الجدول رقم 09: يوضح المستوى التعليمي للوالدين

المستوى التعليمي للوالدين	الأب		الأم	
	تكرار	نسبة مئوية	تكرار	نسبة مئوية
لا يجيد القراءة والكتابة	47	%14,7	82	%25,6
ابتدائي	72	%22,5	68	%21,2
متوسط	54	%16,9	39	%12,2
ثانوي	50	%15,6	74	%23,1
جامعي	59	%18,4	44	%13,8
ما بعد التدرج	38	%11,9	13	%4,1
المجموع	320	%100	320	%100



الشكل رقم 04: يوضح المستوى التعليمي للأولياء

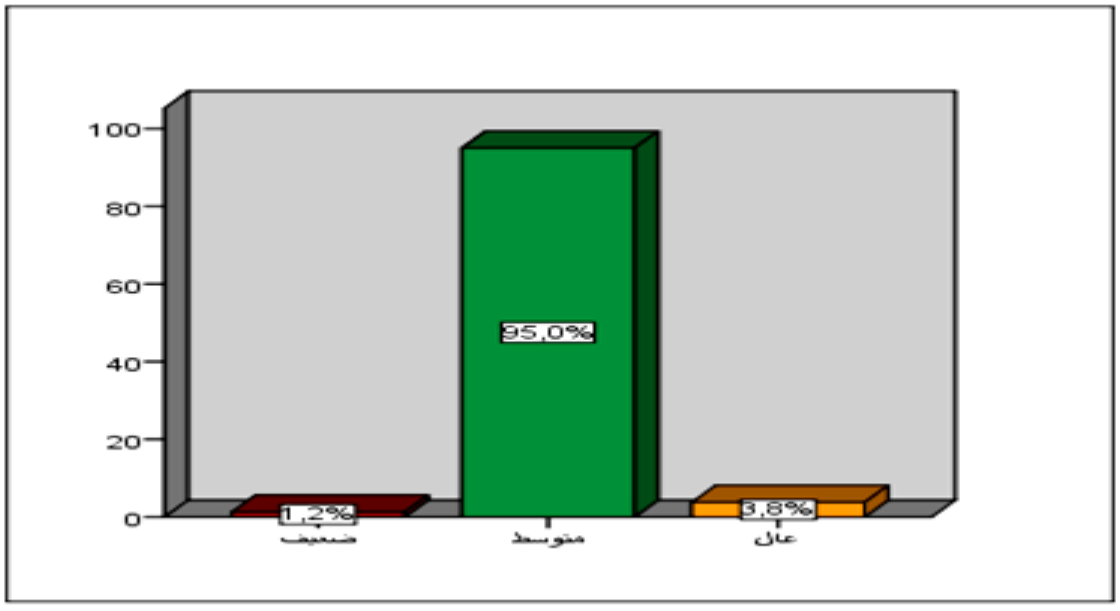
نلاحظ من الجدول أعلاه أن نسبة 25,6% من الأمهات لا تجدن القراءة والكتابة وهي أعلى نسبة، تقابلها نسبة 14,7% من الآباء الذين لا يجيدون القراءة والكتابة، و22,5% من الآباء مستواهم ابتدائي تقابلها نسبة مقاربة لها من الأمهات اللواتي مستواهن ابتدائي بنسبة قدرت بـ21,2% وتتقارب النسب إلى حد ما كذلك فيما يخص المستوى التعليمي المتوسط بنسبة 16,9% بالنسبة للآباء و12,2% بالنسبة للأمهات، ترتفع نسبة الأمهات اللواتي

لديهن مستوى ثانوي بـ23,1% وهي نسبة أكبر من الآباء والمقدرة بـ15,6%، وترتفع نسبة الآباء فيما يخص المستوى التعليمي الجامعي وما بعد التدرج بـ18,4% و11,9% على التوالي، مقابل 13,8% و4,1% بالنسبة للمستوى الجامعي وما بعد التدرج للأمهات على التوالي.

ومنه يمكن القول إن المستوى التعليمي للوالدين يتدرج من الأدنى إلى الأعلى، مع تفوق طفيف للآباء خاصة فيما يخص المستوى الجامعي وما بعد التدرج، وقد أكد العديد من الباحثين في حقل التربية على أن المستوى التعليمي والثقافي للأسرة من العناصر الأساسية في تشكيل شخصية الأبناء.

الجدول رقم 10: يوضح المستوى الاقتصادي للأسرة

المستوى الاقتصادي للأسرة	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	4	%1,2
متوسط	304	%95
عال	12	%3,8
المجموع	320	%100



الشكل رقم 05: يوضح توزيع المبحوثين حسب المستوى الاقتصادي

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 95% من الطلبة المبحوثين ينتمون إلى الطبقة المتوسط، والتي تضم مختلف المهن والوظائف كالأعمال الحرة التعليم وغيرها، تليها نسبة 3,8% من المبحوثين الذين مستوى الاقتصادي لأسرهم

عالي، ونسبة 1,2% من الطلبة المبحوثين ممن مستوى الاقتصادي لأسرهم ضعيف، ومنه يمكن القول أن معظم الطلبة ينتمون إلى أسر ذات دخل ثابت وكافي إلى حد ما لتلبية مختلف رغباتهم واهتماماتهم المادية.

ثالثا– المنهج المستخدم: استخدمت الدراسة الحالية المنهج **الوصفي التحليلي** وهو"استقصاء ينصب على الظاهرة ...، كما هي قائمة في الوقت الحاضر، بقصد تشخيصها وكشف جوانبها ولتحديد العلاقة بين عناصرها، فالمنهج الوصفي لا يقف عند حدود وصف الظاهرة موضوع البحث، ولكنه يذهب إلى أبعد من ذلك، فيحلل ويفسر ويقارن ويقيم الأدلة، من أجل الوصول إلى تعليمات ذات معنى، تزيد من رصيد معارفنا عن الظاهرة "[1] .

ويعتمد **المنهج الوصفي** على مجموعة من الخطوات وهي:

- ✓ اختيار الوحدة الاجتماعية الأولية والأساس في الموضوع المدروس.
- ✓ اكتشاف الطريقة الملائمة للقياس الكمي لمختلف عناصر مكونات وحدة الدراسة.
- ✓ فحص العوامل المختلفة المؤثرة في تنظيم الظاهرة المدروسة في وظائفها.

وعلى هذا فإن البحوث الوصفية تتم على مرحلتين، مرحلة الاستكشاف والصياغة، ومرحلة التشخيص والوصف المتعمق، وهما مرحلتان مرتبطتان ببعضهما.[2]

رابعا: أدوات جمع البيانات:

1– الاستمارة:

هي تقنية اختبار يطرح من خلالها الباحث مجموعة من الأسئلة على أفراد العينة من أجل الحصول منهم على معلومات خام يتم ترميزها وتفريغها ومعالجتها كميا وكيفيا وفي أهداف الدراسة.

حيث " تعتبر الاستمارة تقنية مباشرة لطرح الأسئلة على الأفراد وبطريقة موجهة، ذلك أن صيغ الإجابات تحدد مسبقا، هذا ما يسمح بالقيام بمعالجة كمية بهدف اكتشاف علاقات رياضية، وإقامة مقارنات كمية".[3]

وهي الأداة التي استخدمت مع الطلبة المبحوثين، وقد مرت بثلاث مراحل أساسية وهي: مرحلة التحكيم، ومرحلة التجريب ثم مرحلة التوزيع والتطبيق على المبحوثين محل الدراسة.

---

[1]- جمال معتوق: **منهجية العلوم الاجتماعية والبحث الاجتماعي/** دار الكتاب الحديث،ط1، القاهرة، 2012، ص100.

[2]- اسماعيل محمد الزيود: **علم الاجتماع**، دار كنوز المعرفة للنشر، ط1،عمان،الأردن،2011، ص.ص،201.202.

[3]- سعيد سبعون، حفصة جرادي: **الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع**، دار القصبة للنشر، الجزائر،2012، ص155.

أ– مرحلة التحكيم:

ملاحظات الأساتذة المحكمين كانت متقاربة إلى حد ما، وكانت حول إعادة صياغة بعض الأسئلة وإعادة ترتيب بعضها الآخر، كما أعطيت للباحثة ملاحظات حول عمل توازن فيما يخص عدد الأسئلة بالنسبة لكل محور.

وهناك من اقتراح علينا (الأستاذ الطاهر سعود) بناء مقياس للشخصية القدوة بالاستناد إلى الفتوحات العلمية التي نعثر عليها في تخصص علم النفس الاجتماعي، أي بنود ومحاور تعبّر عن دلالات وخصائص الشخصية القدوة ثم نقدمها للطلبة وعلى أساس إجاباتهم يمكن التعرف إلى دلالات الشخصية القدوة بالنسبة إليهم تبعا لمتغير الجنس، أو التخصص أو الأصول الاجتماعية والثقافية، وهناك من المحكمين (الأستاذ مهور باشا) من اقترح علينا الاستغناء عن محور المجال السياسي لان هذا الأخير لا يهم الطالب الجامعي، وقد أبقينا عليه نظرا للظروف والتغيرات السياسية التي تشهدها الجزائر حاليا، والمتمثلة في الحراك الشعبي والمشاركة الحساسة والمهمة للطالب الجامعي في هذا الحدث.

وفي الأخير يمكن القول أنه قد تم الأخذ بعين الاعتبار ملاحظات الأساتذة المحكمين، خاصة فيما يخص إعادة صياغة بعض الأسئلة وحذف البعض الآخر الذي لا يخدم الموضوع، كما تم عمل توازن بين المحاور فيما يخص عدد الأسئلة.

ب– مرحلة تجريب الاستمارة: تم تجريبها يوم 11-02-2019

قمنا بتجريب الاستمارة على 05 طلبة ماستر تخصص أرطوفونيا الأعصاب، حيث تم تجريبها بهدف معرفة ما إذا كان لدى الطلبة تصور معين حول الشخصية القدوة؟ هل مصطلح القدوة غريب على الطلبة أم على العكس من ذلك؟ هل سيتفاعل الطلبة مع الموضوع أم لا؟ هل يستطيع الطلبة الإجابة عن الأسئلة المطروحة في الاستمارة؟.

وما وقفنا عليه هو أن الطلبة قد تقبلوا الموضوع حيث لم تجد الباحثة أية صعوبة في شرحه لهم، كما أن الطلبة تفاعلوا مع أسئلة الاستمارة وتجاوبوا مع الموضوع بكل موضوعية وواقعية.

وبعد توزيع الاستمارات عليهم وشرح الأسئلة لهم ومرافقة الباحثة لهم أثناء ملئهم للاستمارة، تم طرح أسئلة جانبية بناءا على الإجابات المقدمة من طرفهم، مثلا طرحت لهم الباحثة سؤال حول وضعهم لأسماء شخصيات علمية ومفكرين ضمن التخصص وخارجه، والسؤال كان حول المعلومات التي يملكها المبحوثين حول أعمال ومؤلفات تلك الشخصيات المذكورة كشخصيات قدوة وإسهاماتها في المجال الذي ينتمون إليه، فوجئت الباحثة كون المبحوثين لديهم معرفة تامة ويقرؤون للمفكرين والشخصيات العلمية التي يعتبرونها كشخصيات قدوة، كما أنهم على دراية تامة بنظرياتهم وأفكارهم، فمثلا أجابت إحدى الطالبات بأنها تعتبر العالم النفسي " فرويد " كشخصية قدوة ، وعند سؤال

الباحثة لها: لماذا تعتبرين فرويد كشخصية قدوة؟، أجابت بأن أفكاره تعجبها، ونظريته واقعية، وهو يبني نظريته وأفكاره حول الجنس والشعور واللاشعور، والواقع يؤكد ذلك ، فكل شيء مبني على الجنس حسب الطالبة.

كما قامت الباحثة بسؤال طالبات أخريات فيما يخص إجاباتهم حول سؤال الشخصيات الدينية، حيث لم يتم ذكر شخصيات دينية معاصرة من طرفهم كشخصيات قدوة ما عدا الداعية وسيم يوسف، واقتصرت إجاباتهم على الشخصيات الدينية القديمة من أنبياء وصحابة وخلفاء وأئمة، وقد بررت الطالبات ذلك بأن الثورات العربية الأخيرة وما ترتب عنها شوه بعض رجالات الدين، خاصة المصريين منهم، وأن رجال الدين أو الشخصيات الدينية القديمة أفضل، وأننا في وقت كثرت فيه الفتن ...الخ

بالنسبة للأسئلة التي تم إلغاؤها بناءا على تجريب الاستمارة على الطلبة، هناك سؤالين يتحدث أحدهما عن القيم التي تعلمها الطالب في الأسرة وسؤال آخر عن السلوكيات التي تعلمها الطالب داخل الأسرة، لم يفهم الطلبة الفرق بين السؤالين وتم الإجابة عن أحدهما دون الإجابة عن السؤال الآخر نظرا لتشابه السؤالين عند الطلبة، ولذلك تم حذف السؤال الخاص بالسلوكيات والإبقاء على السؤال الذي يتحدث عن القيم.

ج- مرحلة التوزيع:

- هناك العديد من النقاط التي استوقفتنا عند تطبيق الاستمارة مع الطلبة المبحوثين باختلاف تخصصاتهم الدراسية ومن بين هذه النقاط نجد: وقت إجراء الدراسة الميدانية، حيث تميزت تلك الفترة بمشاركة المبحوثين في الحراك الطلابي الذي كان امتدادا للحراك الشعبي بالجزائر، وبالتالي وجدنا إقبالا كبيرا من الطلبة على الموضوع وتجاوبا واسعا من طرفهم، وقد أجابوا على الأسئلة المطروحة عليهم في الاستمارة بكل مصداقية وحرية، كما أن معظمهم كان يتحلى بنوع من المسؤولية في الإجابة، فالموضوع في نظرهم يعبّر عنهم كشباب وطلبة لديهم قيم واتجاهات وتصورات معينة اتجاه مواضيع مختلفة ومتنوعة تحتاج إلى الدراسة والاستقصاء وكذا التعمق، وهو موضوع يمسهم كذلك كشباب يحتاجون إلى نماذج يحاكونها ويتخذونها كمرجعية لهم، فالوقت والمرحلة الراهنة التي يعيشون فيها حسبهم تحتاج إلى قدوات ونماذج من أجل قيادة الشباب نحو مستقبل أفضل سواء على الصعيد العلمي و الفكري أو حتى على الصعيد الديني والسياسي.

2- المقابلة: تعتبر المقابلة من الأدوات الرئيسية لجمع المعلومات والبيانات في دراسة الأفراد والجماعات الإنسانية، كما أنها تعد من أكثر وسائل جمع المعلومات شيوعا وفاعلية في الحصول على البيانات الضرورية لأي بحث، والمقابلة ليست بسيطة بل هي مسألة فنية.[1]

[1]- عمار بوحوش: **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007، ص75.

وقد عرف **انجلش** المقابلة بأنها محادثة موجهة يقوم بها فرد مع آخر أو مع أفراد، بهدف حصوله على أنواع من المعلومات لاستخدامها في بحث علمي أو للاستعانة بها في عمليات التوجيه والتشخيص والعلاج.[1]

وقد تم استخدام أداة المقابلة في هذه الدراسة مع مجموعة من الأساتذة ذوو الخبرة والاحتكاك الطويل بالطلبة، ينتمون لفروع علمية متنوعة (علم الاجتماع، إعلام واتصال، علم النفس، فلسفة) لتفسير بعض الإجابات والنتائج التي توصلت إليها أداة الاستمارة مع الطلبة.

[1]- المرجع نفسه، ص76.

الفصل السادس:

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

أولا: عرض وتحليل البيانات الخاصة بالاستمارة

ثانيا: عرض وتحليل البيانات الخاصة بالمقابلة

ثالثا: مناقشة نتائج الدّراسة في ضوء الفرضيات

رابعا: النتائج العامة للدراسة

أولا: عرض وتحليل البيانات الخاصة بالاستمارة:

الجدول رقم 11: يوضح الشخصية المفضلة لدى الطلبة في الأسرة

الشخصية المفضلة في الأسرة	التكرار	النسبة المئوية
الأب	75	23,4
الأم	125	39,1
الأب والأم	38	11,9
الزوج أو الزوجة	2	0,6
الأخ أو الأخت	41	12,8
أخرى تذكر	18	5,6
لا توجد	21	6,6
المجموع	320	100

يشير الجدول أعلاه أن الشخصية المفضلة داخل الأسرة بالنسبة للمبحوثين هي الأم بالدرجة الأولى ونسبتها قدرت بـ 39,1% تليها نسبة الأب بـ 23,4% والأب والأم معا بنسبة قدرت بـ 11,9%، مما يعني أن المبحوثين بنسبة أكثر من 60% يفضلون الأولياء أحدهما أو كلاهما إذا قمنا بجمع النسب الثلاثة، وهو ما يوضح العلاقة القوية التي تربط المبحوثين بأوليائهم، كما أن نسبة الأخ أو الأخت كشخصية مفضلة قدرت بـ 12,8% ، ثم نسبة 5,6% من المبحوثين ذكروا شخصيات مفضلة متنوعة كالخال أو الخالة أو العم والعمة أو الجد والجدة، ونسبة 0,6% يفضلون أحد الأزواج، في حين نجد نسبة من الطلبة لا توجد لديهم شخصية مفضلة داخل الأسرة وقدرت نسبتهم بـ 6,6%.

وعليه يمكن القول أن ثلثي العينة من الطلبة يفضلون أوليائهم كشخصية مفضلة داخل الأسرة والأم بالدرجة الأولى، كما يمكن القول أن الشخصية المفضلة لا تعني بالضرورة شخصية نموذجية أو قدوة بالنسبة للطلبة، ولكنها تبقى شخصية مؤثرة يستقي منها المبحوثين تصوراتهم واتجاهاتهم اتجاه مواضيع معينة خاصة موضوع الشخصية القدوة.

الجدول رقم 12: يوضح أساليب التنشئة المعتمدة في الأسرة حسب التخصص

أساليب التنشئة / التخصص	أسلوب ديمقراطي		أسلوب تسلطي		أسلوب الإهمال		أسلوب ممزوج		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
علم الاجتماع	59	73,8	9	11,2	7	8,8	5	6,2	80	100
إعلام واتصال	70	87,5	3	3,8	2	2,5	5	6,2	80	100
طب	56	70	8	10	4	5	12	15	80	100
هندسة	64	80	5	6,2	5	6,2	6	7,5	80	100
المجموع	249	77,8	25	7,8	18	5,6	28	8,8	320	100

تشير الإحصائيات الموضحة في الجدول أعلاه أن نسبة 77,8% من الطلبة المبحوثين باختلاف تخصصاتهم أجابوا بأن الأسلوب الديمقراطي القائم على الحوار وتبادل الأفكار ومناقشتها هو السائد في الأسرة التي ينتمون إليها، تليها نسبة 8,8% من المبحوثين الذين اختاروا خيارين، واعتبروا أن الأسلوب القائم في أسرهم هو أسلوب ممزوج أحيانا بين الديمقراطي والتسلطي وأحيانا أخرى بين الديمقراطي والإهمال.

وفيه من الطلبة من اعتبر أن الأسلوب يختلف حسب الأشخاص وكذلك حسب الموقف، فهناك من اعتبر بأن الأم تستخدم الأسلوب الديمقراطي في المقابل يستخدم الأب الأسلوب التسلطي، وهناك من أجاب بأن الموقف هو الذي يحدد الأسلوب المتبع، وذلك بأن يترك لهم الأولياء مساحة للاختيار ولكن في الأخير القرار يكون فوقي، من طرف الأولياء وفي الغالب يكون من الأب، خاصة فيما يخص الأمور الأخلاقية والسلوكية، أما 7,8% من المبحوثين فقد أجابوا بأن الأسلوب السائد في أسرهم هو الأسلوب التسلطي القائم على الأوامر والنواهي، بمعنى ما يجب وما لا يجب، المسموح والممنوع، كما أن هناك قوانين وحدود في التعامل داخل الأسرة وخاصة من جانب الأب، كشخصية قوية تمارس نوعا من التحكم في الآخرين، ونسبة 5,6% من المبحوثين أكدوا أن الأسلوب الحر أو الإهمال من طرف الأولياء هو السائد في الأسرة، بمعنى لا توجد هناك نقاشات أو تبادل للآراء بينهم وباقي أفراد الأسرة، وفي نفس الوقت لا يوجد هناك إلزام من طرف الأولياء أو باقي أعضاء الأسرة بالقيام بفعل معين و ترك الآخر، ولكن هناك نوع من الحرية السلبية، يتصرفون

ويقومون بما يرونه مناسبا لهم، سواء على المستوى الدراسي أو الاجتماعي وحتى الجانب السلوكي، وربما يرجع ذلك حسب الطلبة إلى ضعف المستوى التعليمي والثقافي لبعض الأولياء، وكذا الطريقة التي نشئوا عليها والتي انعكست على الطريقة أو الأسلوب الذي يعتمدونه في تنشئة أبنائهم، ففاقد الشيء لا يعطيه.

وفيما يخص الاختلافات بين الطلبة حسب التخصص الذي يدرسونه وأسلوب التنشئة الذي يتعرضون له داخل الأسرة نجد أن هذه الاختلافات والفروق جد طفيفة، والاختلاف هو لصالح طلبة الإعلام والاتصال بنسبة 87,5% وطلبة الهندسة بنسبة 80%, ونسبة أقل من طلبة علم الاجتماع ونسبتهم قدرت بـ 73,8% وطلبة الطب بنسبة 70% ممن اعتبروا أن الأسلوب الديمقراطي هو الأسلوب السائد في أسرهم، حتى وإن كانت هناك اختلافات فهي غير دالة وليست فروق كبيرة، حيث نجد أن طلبة الطب هم الذين أخذوا النسبة الأقل ولكنها نسبة معتبرة، في حين نجد أن طلبة الطب قد أخذوا النسبة الأكبر فيما يخص اعتماد أسرهم على الأسلوب الممزوج بنسبة 15% وهي نسبة كبيرة مقارنة بباقي النسب، وفيما يخص الأسلوب التسلطي نجد أن طلبة علم الاجتماع وطلبة الطب كانوا الأكثر تعرضا لهذا الأسلوب بـ 11,2% و10% على التوالي، أما أسلوب الإهمال فنجد أن طلبة علم الاجتماع قدرت نسبتهم بـ 8,8% كأكبر نسبة تليها نسبة طلبة الهندسة والمقدرة بـ 6,2%.

ومما سبق يمكن أن نقول إن معظم الطلبة يؤكدون على أن أسرهم تعتمد على الأسلوب الديمقراطي في تنشئة أبنائها، وبالتالي بغض النظر عن التخصص الذي يدرسونه فهم ينتمون إلى أسر جزائرية تتسم بنوع من التجانس أو التشابه في المعاملات، مع وجود بعض الفروق التي قد تنجم عن المستوى الاقتصادي الاجتماعي أو الثقافي الذي ينتمي إليه هؤلاء الطلبة.

الجدول رقم 12أ: دلالة الفروق فيما يخص أساليب التنشئة الأسرية حسب التخصص

	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة (sig)	القرار
أساليب التنشئة الأسرية حسب التخصص	13,9	9	0,05	0,15	لا توجد دلالة

نلاحظ أن قيمة كا^2 المحسوبة قدرت بـ 13,9 عند درجة حرية 9 ومستوى الخطأ 0,05، وأن قيمة (sig) المعنوية قدرت بـ 0,15 وهي أكبر من مستوى الخطأ 0,05 وبالتالي لا توجد هناك فروق أو اختلافات بين التخصصات العلمية (علم الاجتماع، إعلام واتصال، طب وهندسة) فيما يخص أساليب التنشئة الأسرية.

الجدول رقم 13: يوضح مساهمة الأسرة في بناء تصور لدى الطلبة للشخصية للقدوة

مساهمة الأسرة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	264	%82,5
لا	56	%17,5
المجموع	320	%100

تشير الإحصائيات الموضحة في الجدول أعلاه أن نسبة 82,5% من الطلبة المبحوثين يقرون بمساعدة الأسرة لهم في بناء تصور لديهم للشخصية القدوة تليها نسبة 17,5% من الطلبة المبحوثين الذين أجابوا بأن الأسرة لم تساعدهم في اختيار الشخصية القدوة وهي نسبة ضئيلة.

وما يمكن استنتاجه في الأخير هو أن الأسرة تبقى المؤسسة التنشيئية الأولى التي تساهم في غرس مختلف القيم في الطلبة من خلال مختلف المعاملات التي يتلقونها داخل الأسرة وهو ما يوضحه الجدول التالي.

الجدول رقم 14: يوضح طبيعة المعاملة داخل الأسرة ودورها في بناء تصور لدى الطلبة للشخصية القدوة حسب التخصص:

المعاملة الأسرية / التخصص			علم الاجتماع	إعلام واتصال	طب	هندسة	المجموع
المعاملة الوالدية	نعم	ت	53	58	63	57	231
		%	79,1	84,1	95,5	91,9	87,5
	لا	ت	14	11	03	05	33
		%	20,9	15,9	4,5	8,1	12,5
	المجموع	ت	67	69	66	62	264
		%	100	100	100	100	100
المعاملة من طرف الإخوة	نعم	ت	19	22	34	28	103
		%	28,4	31,9	51,5	45,2	39
	لا	ت	48	47	32	34	161
		%	68,1	48,5	54,8	61	89,6
	المجموع	ت	67	69	66	62	264
		%	100	100	100	100	100
المعاملة من طرف الأقارب	نعم	ت	07	10	15	06	38
		%	10,4	14,5	22,7	9,7	14,4
	لا	ت	60	59	51	56	226
		%	89,6	85,5	77,3	90,3	85,6
	المجموع	ت	67	69	66	62	264
		%	100	100	100	100	100

تشير الإحصائيات المبينة في الجدول أعلاه أن نسبة 87,5% من الطلبة المبحوثين يعتبرون أن الأسرة قد ساعدتهم في بناء تصور لديهم حول الشخصيات القدوة وذلك من خلال المعاملة الوالدية، بمعنى علاقتهم بوالديهم وأهم القيم التي

تعلموها من طرفهم، أما المعاملة من طرف الإخوة فقد ساعدت المبحوثين بنسبة 39%، تليها نسبة 14,4% من المبحوثين ساعدتهم المعاملة من طرف الأقارب.

وهذا يعني أن المبحوثين يتأثرون وبشكل كبير بالأب والأم، ويبنون تصوراتهم على أساس القيم التي تعلموها من طرف الأولياء، بالإضافة إلى تأثير الإخوة في بناء التصورات للقدوة ولو بشكل أقل من الأب والأم، وفيما يخص الأقارب فتأثيرهم محدود إلى حد ما وهذا راجع إلى طبيعة الأسرة في الوقت الحالي، وظهور الأسرة النووية أو الأسرة الصغيرة بدل الأسرة الممتدة التي نلحظ فيها تدخل أطراف أخرى في تنشئة الأبناء كالجد والجدة والعم والعمة وغير ذلك.

وفيما يخص الاختلاف بين التخصصات وتأثير المعاملة الوالدية على المبحوثين وتصورهم للقدوة نجد أن 95,5% من طلبة الطب أكدوا على التأثير الايجابي للمعاملة الوالدية ودورها في اختيارهم للقدوة، تليها نسبة 91,9% من طلبة الهندسة، و84,1% بالنسبة لطلبة الإعلام والاتصال و79,1% لطلبة علم الاجتماع، حيث نلاحظ اختلاف بين التخصصات والفروع العلمية لصالح طلبة الطب والهندسة، حيث أثرت عليهم المعاملة الوالدية بشكل أكبر من باقي التخصصات وخاصة علم الاجتماع، وهذا يرجع ربما إلى المستوى التعليمي والثقافي للآباء مقارنة بباقي التخصصات، كما نجد أن نسبة عالية من طلبة الطب أكدوا على تأثير المعاملة الجيدة من طرف الإخوة بنسبة قدرت بـ 51,5% تليها طلبة الهندسة بـ 45,2% وطلبة الإعلام بـ 31,9% وفي الأخير طلبة علم الاجتماع بنسبة 28,4% فقط، والاختلاف هنا لصالح طلبة الطب وطلبة الهندسة، أما المعاملة من طرف الأقارب فنجد أن طلبة الطب دائما نسبتهم هي الأعلى بـ 22,7% وباقي التخصصات نسبهم متقاربة إلى حد ما حيث قدرت بـ 14,5% لطلبة إعلام واتصال، و 10,4% لطلبة علم الاجتماع وأخيرا 9,7 لطلبة الهندسة، والاختلاف هنا لصالح طلبة الطب وطلبة الإعلام والاتصال.

الجدول رقم 14أ: دلالة الفروق فيما يخص المعاملة داخل الأسرة حسب التخصص

	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة (sig)	القرار
المعاملة الوالدية	9,99	3	0,05	0,01	توجد دلالة
المعاملة من طرف الإخوة	9,99	3	0,05	0,01	توجد دلالة
المعاملة من طرف الأقارب	5,68	3	0,05	0,12	لا توجد دلالة

نلاحظ أن قيمة كا^2 المحسوبة قدرت بـ 9,99 فيما يخص المعاملة الوالدية و9,99 أيضا فيما يخص المعاملة من طرف الإخوة عند درجة حرية 3 ومستوى الخطأ 0,05، وأن قيمة (sig) المعنوية قدرت بـ 0,01 وهي أصغر من مستوى الخطأ 0,05 وبالتالي توجد هناك فروق أو اختلافات بين التخصصات العلمية (علم الاجتماع، إعلام واتصال، طب وهندسة) فيما يخص المعاملة الوالدية وكذا المعاملة من طرف الإخوة، أما بالنسبة للمعاملة من طرف الأقارب فقدرت كا^2 المحسوبة بـ 5,68 عند درجة الحرية 3 ومستوى الخطأ 0,05 وأن قيمة (sig) المعنوية قدرت بـ 0,12 وهي أكبر من مستوى الخطأ 0,05 وبالتالي لا توجد هناك فروق أو اختلافات بين التخصصات العلمية (علم الاجتماع، إعلام واتصال، طب وهندسة) فيما يخص المعاملة من طرف الأقارب.

الجدول رقم 15: يوضح الشخصية القدوة في الأسرة حسب التخصص

التخصص / القدوة في الأسرة	علم الاجتماع		إعلام واتصال		طب		هندسة		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الأب	16	20	08	10	17	21,2	28	35	69	21,6
الأم	14	17,5	24	30	21	26,2	12	15	71	22,2
الأب والأم	17	21,2	22	27,5	19	23,8	15	18,8	73	22,8
أحد الإخوة	07	8,8	11	13,8	03	3,8	05	6,2	26	8,1
الجد والجدة	03	3,8	01	1,2	00	00	02	2,5	06	1,9
العم أو العمة	01	1,2	01	1,2	02	2,5	00	00	04	1,2
الخال أو الخالة	01	1,2	03	3,8	02	2,5	02	2,5	08	2,5
متعددة	16	20	09	11,2	13	16,2	11	13,8	49	15,3
لا يوجد	05	6,2	01	1,2	03	3,8	05	06,2	14	4,4
المجموع	80	100	80	100	80	100	80	100	320	100

تشير الإحصائيات الموضحة في الجدول أن 22,8% من الطلبة المبحوثين يعتبرون الأب والأم معا كشخصية قدوة لهم، تليها نسبة 22,2% من الطلبة يعتبرون الأم كشخصية قدوة لهم و21,6% يعتبرون الأب كشخصية قدوة لهم، وهذا يعني أن أكثر من 60% من المبحوثين يعتبرون الأولياء أحدهما أو كلاهما كشخصيات قدوة لهم إذا قمنا بجمع النسب الثلاثة، تليها نسبة 15,3% ممن ذكروا شخصيات متعددة من الأسرة كشخصيات قدوة، واختاروا أكثر من خيار وهذا يرجع إلى تردد الطلبة من جهة و الضبابية التي تكتنف البعض فيما يخص موضوع القدوة أو الشخصية التي يعتبرونها قدوة من جهة أخرى، وفي المقابل نجد أن البعض منهم ربما قد يخلط بين الإعجاب أو الحب والقدوة، كما نلاحظ أن 8,1% من الطلبة يعتبرون أحد الإخوة قدوة لهم ومعظمهم يعتبرون الأخ الأكبر كقدوة لهم، و2,5% ممن

يعتبرون الخال أو الخالة كشخصية قدوة، و1,9% يعتبرون الجد والجدة كشخصية قدوة، و1,2% يعتبرون العم أو العمة قدوة، ونسبة قليلة جدا من الطلبة 4,4% ممن ليس لديهم شخصية قدوة في الأسرة.

ومما سبق يمكن القول إن المبحوثين يعتبرون أوليائهم شخصيات قدوة لهم وهذا ما وقفنا عليه في الجانب النظري من أن الشباب يكونون أكثر احتكاكا بالوالدين حيث يقضون معهم معظم الوقت، بالإضافة إلى المعايشة والمشاركة والقرابة، والروابط القوية التي تجمعهم، وهو ما يجعلهم محل قدوة لديهم.

وبالنسبة للاختلاف بين التخصصات فيما يخص القدوة داخل الأسرة نجد أن هناك اختلافات بين الطلبة والاختلاف لصالح طلبة الهندسة فيما يخص اعتبار الأب كشخصية قدوة بنسبة قدرت بـ 35% ، ونسبة 21,2% و20% من طلبة الطب وعلم الاجتماع على التوالي يعتبرون الأب شخصية قدوة ونسبة قليلة مقارنة بباقي التخصصات بالنسبة لطلبة الإعلام والاتصال بـ 10% ، وفيما يخص الأم نجد الاختلاف لصالح طلبة الإعلام والاتصال بنسبة قدرت بـ 30% وطلبة الطب بنسبة 26,2%، ونسب أقل بكثير عند طلبة علم الاجتماع بـ 17,5% و15% بالنسبة لطلبة الإعلام والاتصال، وهذا ما يوضح الاختلاف بين التخصصات، وبالنسبة للأب والأم معا كشخصية قدوة نجد النسبة الأكبر لطلبة الإعلام والاتصال بـ 27,5% و23% بالنسبة لطلبة الطب.

فيما يتعلق بالإخوة كشخصية قدوة نجد النسبة الأكبر لطلبة الإعلام والاتصال بـ 13,8%، أما بالنسبة للشخصيات المتعددة كشخصيات قدوة فالنسبة الأكبر لطلبة علم الاجتماع بـ 20%، أما بقية البدائل فالنسب متقاربة إلى حد ما.

الجدول رقم 15أ: دلالة الفروق فيما يخص الشخصية القدوة داخل الأسرة حسب التخصص

	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة (sig)	القرار
الشخصية القدوة في الأسرة	35,71	24	0,05	0,05	توجد دلالة

نلاحظ أن قيمة كا^2 المحسوبة قدرت بـ 35.71 عند درجة حرية 24 ومستوى الخطأ 0,05، وأن قيمة (sig) المعنوية قدرت بـ 0.05 وهي تساوي مستوى الخطأ 0,05 وبالتالي توجد هناك فروق أو اختلافات بين التخصصات العلمية (علم الاجتماع، إعلام واتصال، طب وهندسة) فيما يخص الشخصيات القدوة في الأسرة.

الجدول رقم 16: يوضح أهم القيم التي تعلمها الطلبة في الأسرة:

القيم	التكرار	النسبة المئوية
القيم الدينية	36	%8,6
القيم الأخلاقية والتربوية	171	%41
القيم الاجتماعية	210	%50,4
المجموع	417	%100

يوضح الجدول أعلاه أن القيم الاجتماعية قد أخذت النسبة الأكبر بـ 50,4% وهي القيم التي ذكرها الطلبة بكثرة عند إجابتهم على السؤال والمتمثلة في قيم: "**التعاون، التكافل الاجتماعي، مساعدة الآخرين، احترام الآخر واتخاذ مبدأ الحوار في النقاش والديمقراطية، تقبل الاختلاف، التواصل الاجتماعي، المساواة، الحرية وتحمل المسؤولية**" وغيرها من القيم الاجتماعية التي ذكرها الطلبة، تليها نسبة 41% من الطلبة المبحوثين الذين ذكروا قيم أخلاقية وتربوية والمتمثلة في " **الصدق، العدل، الأمانة، التسامح، الصبر، صلة الرحم، طاعة الوالدين، الإحسان، الإخلاص، الإيثار، التواضع، حسن الخلق، الرحمة** "، وغيرها من القيم الأخلاقية والتربوية، تليها نسبة من الطلبة المبحوثين الذين ذكروا قيم دينية بنسبة قدرت 8,6% وهي القيم المتمثلة في " **الإيمان بقضاء الله وقدره، المحافظة على الصلاة، والمحافظة على الفروض الدينية** " وغيرها من إجابات المبحوثين في هذا الصدد.

ومنه يمكن القول إن الطلبة المبحوثين قد ذكروا العديد من القيم التي تعلموها داخل أسرهم، وإن كان في كثير من الأحيان لا يمكن التفريق أو الفصل بين القيم بعضها عن بعض، فالقيم الدينية تحمل في طياتها القيم التربوية والأخلاقية وحتى الاجتماعية، كما نلاحظ أن معظم الطلبة قد ذكروا القيم الاجتماعية التي تتفق حولها جميع الإنسانية كقيم تعلموها ويطبقونها في حياتهم، وهو ربما ما ينعكس على تصوراتهم فيما يخص الشخصية القدوة ، وذلك بناءا واستنادا على القيم المتعلمة والمكتسبة داخل الأسرة.

الجدول رقم 17: المراحل العمرية التي ساهمت في تشكيل تصور للشخصية لدى الطلبة:

المراحل العمرية	التكرار	النسبة المئوية
مرحلة الطفولة	71	%19,8
مرحلة المراهقة	127	%35,4
مرحلة الشباب	161	%44,8
المجموع	359	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن 44,8% من الطلبة يعتبرون مرحلة الشباب هي المرحلة التي ساهمت في بناء تصور لديهم للشخصية القدوة، باعتبارها مرحلة التحاقهم بالجامعة وهي مرحلة تعليمية متقدمة تنضج فيها اختيارات الطالب وتصبح أكثر وعيا مقارنة بالمراحل السابقة التي قد يكتنفها بعض الغموض فيما يخص موضوع القدوة، بالإضافة إلى ارتفاع سلم الحاجات لديهم، وبالتالي حاجتهم إلى شخصية مرجعية يبنون من خلالها ذواتهم، فالجامعة كمؤسسة تعليمية تعتبر فضاءا واسعا يسمح للطالب بتوسيع شبكة العلاقات الاجتماعية لديه، كما أنها تختلف عن المراحل السابقة كونها مرحلة يتخصص فيها الطالب في المجال العلمي الذي يتقنه ويميل إليه.

ونسبة 35,4% من الطلبة ممن يعتبرون مرحلة المراهقة قد ساهمت في اختيارهم للشخصية القدوة، ونسبة قليلة من الطلبة قدرت بـ 19,8% يعتبرون مرحلة الطفولة هي الأكثر إسهاما في بناء تصور لديهم للشخصية القدوة.

الجدول رقم 18: يوضح تغير نظرة الطلبة للشخصية القدوة عبر المراحل العمرية:

نظرة الطلبة للقدوة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	173	%54,1
لا	147	%45,9
المجموع	320	%100

أكثر من 50% من الطلبة يرون أن نظرتهم للشخصية القدوة قد تغيرت عبر المراحل العمرية الثلاث التي مروا بها والتي قدرت بـ 54,1%، ويرجعون ذلك إلى الاختلاف في النمو العقلي والنفسي لديهم وكذا الاجتماعي، بالإضافة إلى توسع مداركهم، فلكل مرحلة عمرية خصوصيتها، أما نسبة الطلبة الذين لم تتغير نظرتهم للشخصية القدوة عبر المراحل العمرية الثلاث التي مروا بها فنجد 45,9%، وهي نسبة معتبرة توضح أن الطلبة لديهم مبادئ معينة في اختيارهم للشخصية القدوة، وصفات ثابتة في الشخصية القدوة التي يتأثرون بها ويتخذونها نموذجا، لا تتغير بتغير الزمن.

الجدول رقم 19: يوضح امتلاك مكتبة منزلية ومساهمتها في بناء تصور للشخصية القدوة لدى الطلبة

	امتلاك الطلبة لكتبة منزلية، ومدى مساهمتها في بناء تصور لديهم للشخصية القدوة	التكرار	النسبة المئوية
امتلاك الطالب لمكتبة منزلية	نعم	143	%44,7
	لا	177	%55,3
	المجموع	320	%100
مساهمة المكتبة المنزلية	نعم	97	%67,8
	لا	46	%32,2
	المجموع	143	%100

يوضح الجدول أعلاه أن نسبة 55,3% من الطلبة الجامعيين لديهم مكتبة منزلية وهي أكبر بقليل من نسبة الطلبة الذين لا يملكون مكتبة داخل المنزل بنسبة قدرت بـ 44,7%، وهذا يعني اهتمام ووعي الأسر الجزائرية في الوقت الحالي بأهمية الكتب والمطالعة لأبنائهم.

ونسبة 67,8% من الطلبة أقروا بأهمية الكتب في تكوين تصور لديهم للقدوة، وحتى اختيارها وفق أسس ومبادئ معينة، وكذا مساهمتها في زيادة الوعي ووضوح التصورات، وتنمية الفكر وحب المعرفة والتعرف على شخصيات بعينها، وأساليب تفكيرها، فمطالعة الكتب أتاحت لهم التعرف على مبادئ الشخصيات المؤثرة على الناس والعالم، وذلك من خلال قراءة السير ورؤية تفوق تلك الشخصيات في الحياة وأخذ العبر والاستفادة منها، سواء كان ذلك عن طريق مطالعة كتب تنتمي لمجال التخصص أو خارجه، كالكتب الدينية، الفكرية الفلسفية، الأدبية، التاريخية أو كتب التنمية البشرية وغيرها ، كما أن هناك من الطلبة من أجاب بأنه " **من كل شخص أخذت خصلة (ابن باديس، مولود فرعون، ياسمينة خضرة**)، وهناك من المبحوثين من أجاب بأن فتح نقاشات في الأسرة سمح لهم بالإعجاب بشخصيات بعينها، وبالتالي الاقتداء بها، وهناك من الطلبة من أكد على أهمية المزج بين صفات الشخصية التي يبرزها كل كتاب.

أما نسبة 32,2% من الطلبة لديهم مكتبة منزلية، ولكن لا يستخدمونها بشكل كبير، ولا يقرءون الكتب التي تحويها، وذلك لضيق الوقت أو قلة الاهتمام بالكتب الموجودة وعدم الاستفادة منها أو حتى مساهمتها في تكوين تصور لديهم للقدوة.

الجدول رقم 20أ: يوضح الشخصية القدوة لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية حسب التخصص

القدوة في المرحلة الابتدائية / التخصص	داخل المؤسسة		خارج المؤسسة		داخل المؤسسة وخارجها		لا توجد		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
علم الاجتماع	30	37,5	14	17,5	11	13,8	25	31,2	80	100
إعلام واتصال	36	45	28	35	03	3,8	13	16,2	80	100
طب	38	47,5	22	27,5	02	2,5	18	22,5	80	100
هندسة	18	22,5	40	50	03	3,8	19	23,8	80	100
المجموع	122	38,1	104	32,5	19	5,9	75	23,4	320	100

تشير الإحصائيات الموضحة في الجدول أعلاه فيما يخص الشخصيات القدوة في المرحلة الابتدائية، أن نسبة 38,1% من الطلبة المبحوثين شخصياتهم القدوة في هذه المرحلة تتواجد داخل المؤسسة وذلك يعني أنها (في معظمها تتمثل في شخص المعلم بالإضافة إلى شخصيات في الكتاب المدرسي وغيرها) أما نسبة 32,5% من الطلبة كانت شخصياتهم القدوة في المرحلة الابتدائية خارج المؤسسة وهي تتمحور في معظمها (في الأب والأم، شخصيات كارتونية..الخ).

ونسبة 23,4% من الطلبة لم تكن لديهم شخصيات قدوة في تلك المرحلة (والسبب في ذلك من وجهة نظرهم كونهم لم ينتبهوا لموضوع القدوة في تلك المرحلة ولم يعيشوه ولم يتأثروا بشخصية معينة كشخصية قدوة)، أما نسبة 5,9% من المبحوثين فشخصياتهم القدوة في تلك المرحلة كانت تقع داخل وخارج المؤسسة، بمعنى بين المعلم والأولياء.

كما تشير الإحصائيات بأن الاختلاف لصالح طلبة الطب فيما يتعلق بالقدوة داخل المؤسسة في هذه المرحلة بنسبة قدرت بـ 47,5%، ولصالح طلبة الإعلام والاتصال بنسبة 45%، ونسبة أقل قدرت بـ 37,5 من طلبة علم الاجتماع وأخيرا نسبة 22,5% من طلبة الهندسة، وفيما يخص الذين اختاروا الشخصيات القدوة خارج المؤسسة فنجد أن

الاختلاف لصالح طلبة الهندسة بنسبة قدرت بـ 50%، ولصالح طلبة الإعلام والاتصال بنسبة قدرت بـ 35% وكأقل نسبة نجد طلبة الطب وطلبة علم الاجتماع بـ 27,5% و17,5% على التوالي.

وفي ضوء المعطيات والنسب السابقة يمكن القول إن طلبة الطب معظم شخصياتهم القدوة تتواجد داخل المؤسسة بمعنى تأثرهم الشديد بالمعلمين الذين درسوا عندهم في تلك المرحلة تليها نسبة الشخصيات خارج المؤسسة، أما طلبة الهندسة فمعظم شخصياتهم القدوة تتواجد خارج المؤسسة في المرحلة الابتدائية متأثرين جدا بالشخصيات الكارتونية والخيالية وكذا الأولياء، وفيما يخص طلبة الإعلام والاتصال وإن لم يأخذوا النسبة الأعلى إلا أن شخصياتهم القدوة تتراوح بين الداخل وخارج المؤسسة بنسب متقاربة، وبالنسبة لطلبة علم الاجتماع فشخصياتهم القدوة بين الداخل وبين من لم تكن لديهم شخصيات قدوة في تلك المرحلة، بمعنى لم يتأثروا كثيرا بالأولياء، كذلك بالشخصيات الموجودة في الكتب، سواء الخيالية منها أو التاريخية أو الدينية وغيرها.

ما يمكن استنتاجه مما سبق بأن هناك اختلاف فيما يخص الشخصيات القدوة في المرحلة الابتدائية بين مختلف التخصصات.

الجدول رقم 20ب: يوضح الشخصية القدوة لدى الطلبة في المرحلة الإكمالية حسب التخصص

القدوة في المرحلة الإكمالية / التخصص	داخل المؤسسة		خارج المؤسسة		داخل المؤسسة وخارجها		لا توجد		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
علم الاجتماع	32	40	15	18,8	06	7,5	27	33,8	80	100
إعلام واتصال	40	50	21	26,2	03	3,8	16	20	80	100
طب	28	35	29	36,2	01	1,2	22	27,5	80	100
هندسة	20	25	36	45	04	05	20	25	80	100
المجموع	120	37,5	101	31,6	14	4,4	85	26,6	320	100

تشير الإحصائيات الموجودة في الجدول أعلاه أن نسبة 37,5% من الطلبة المبحوثين تتواجد شخصياتهم القدوة داخل المؤسسة في المرحلة الاكمالية (معظمهم أساتذة وبعض الشخصيات الأخرى) تليها نسبة 31,6% من الطلبة المبحوثين

شخصياتهم القدوة خارج المؤسسة (أولياء، شخصيات دينية، فكرية، وأخرى متنوعة) تليها نسبة 26,6% من الطلبة المبحوثين ممن لم تكن لديهم شخصيات قدوة في المرحلة الاكمالية، وأخيرا نسبة 4,4% من الطلبة الذين تتواجد شخصياتهم القدوة داخل المؤسسة وخارجها.

نسبة 50% من طلبة الإعلام والاتصال تتواجد شخصياتهم القدوة داخل المؤسسة في المرحلة الاكمالية وهي أعلى نسبة، تليها نسبة 40% من طلبة علم الاجتماع ثم نسبة 35% بالنسبة لطلبة الطب و25% بالنسبة لطلبة علم الاجتماع.

ومنه يمكن القول إن الاختلاف فيما يخص القدوة داخل المؤسسة في المرحلة الإكمالية هو لصالح طلبة الإعلام والاتصال وطلبة علم الاجتماع.

أما الشخصيات القدوة التي تتواجد خارج المؤسسة في المرحلة الاكمالية فالنسبة الأعلى كانت لطلبة الهندسة بنسبة 45% تليها نسبة 36,2% من طلبة الطب ثم طلبة الإعلام والاتصال بنسبة 26,2% وعلم الاجتماع بنسبة 18,8%.

ومنه يمكن القول إن الاختلاف فيما يخص القدوة خارج المؤسسة في المرحلة الاكمالية هي لصالح طلبة الهندسة وطلبة الطب.

نسبة معتبرة من طلبة علم الاجتماع لم تكن لديهم شخصيات قدوة في المرحلة الاكمالية بنسبة 33,8% تليها باقي التخصصات بنسب متقاربة، وما يمكن ملاحظته من خلال النسب المبينة في الجدول أعلاه، بأن طلبة الإعلام والاتصال هم الأكثر تأثرا بالأساتذة وبالشخصيات المتواجدة داخل المؤسسة، أما طلبة الهندسة فتأثرهم كان أكثر بالشخصيات التي تقع خارج المؤسسة، وفيما يخص طلبة الطب فشخصياتهم في المرحلة الاكمالية متقاربة بين شخصيات خارج المؤسسة وداخلها، بمعنى تعرفهم على شخصيات أخرى وتأثرهم بها خاصة الشخصيات الفكرية منها والعلمية والدينية ، أما طلبة علم الاجتماع ففي هذه المرحلة تأثرهم كبير بالشخصيات داخل المؤسسة، وقليل فيما يخص الشخصيات خارج المؤسسة.

الجدول رقم 20ج: يوضح الشخصية القدوة لدى الطلبة في المرحلة الثانوية حسب التخصص

القدوة في المرحلة الثانوية / التخصص	داخل المؤسسة		خارج المؤسسة		داخل المؤسسة وخارجها		لا توجد		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
علم الاجتماع	28	35	17	21,2	07	8,8	28	35	80	100
إعلام واتصال	39	48,8	24	30	03	3,8	14	17,5	80	100
طب	29	36,2	24	30	02	2,5	23	28,8	80	100
هندسة	14	17,5	41	51,2	02	2,5	23	28,8	80	100
المجموع	110	34,4	106	33,1	14	4,4	90	28,1	320	100

نلاحظ بأنه من مرحلة إلى أخرى تبدأ نسب الشخصيات التي تتواجد داخل المؤسسة وخارجها تتقارب بحكم تقدم المراحل التعليمة وكذا المراحل العمرية للطلبة وما يصاحبه من نضج وحرية في الاختيار، وكذالك ظهور نوع من الاستقلالية في الشخصية لديهم، بالإضافة إلى حبهم للظهور وانتقاء واعتناق ما يريدون من أفكار وغيرها من المواضيع والقضايا.

حيث تبين النسب في الجدول أعلاه أن 34,4% من الطلبة المبحوثين شخصيتهم القدوة داخل المؤسسة ونسبة قريبة لها من الطلبة الذين قدوتهم في المرحلة الثانوية كانت خارج المؤسسة بـ 33,1%، و4,4% من المبحوثين قدوتهم كانت داخل المؤسسة وخارجها، أما المبحوثين الذين لم تكن لهم قدوة في المرحلة الثانوية فكانت نسبة معتبرة قدرت بـ 28,1% وهذا راجع في نظرهم إلى دخول مرحلة عمرية ونفسية تتسم بنوع من العدوانية ورفض الآخر أو حتى اتخاذه كنموذج، مرحلة تتميز بحب الظهور والتميز وحتى من الطلبة من أقر بأن المرحلة الثانوية كانت مرحلة حرجة وحساسة ومنعرجا حقيقيا في حياتهم، خاصة بالنسبة لهؤلاء الذي عاشوا فترة مراهقة صعبة، وهذا ما جعل موضوع القدوة في تلك المرحلة موضوع غير وارد لديهم.

وبالنسبة للاختلاف بين الطلبة فيما يخص القدوة في المرحلة الثانوية داخل المؤسسة (أساتذة وشخصيات أخرى تنتمي للمؤسسة) فنجد أن الاختلاف لصالح طلبة الإعلام والاتصال بنسبة 48,8% ولصالح طلبة الطب بنسبة 36,2% ولصالح طلبة علم الاجتماع بنسبة 35%، أما طلبة الهندسة فكانت نسبتهم أقل بكثير من النسب السابقة حيث قدرت

بـ 17,5% فقط، أما القدوة خارج المؤسسة فنجد أن الاختلاف هو لصالح طلبة الهندسة بنسبة قدرت بـ 51,2% وهي أكبر من نسبة طلبة الطب وإعلام واتصال بنسبة قدرت بـ 30% أما طلبة علم الاجتماع فنجد أنهم النسبة الأقل فيما يخص القدوة خارج المؤسسة، بنسبة قدرت بـ 21,2%، في حين نجد أن طلبة علم الاجتماع لا توجد لديهم قدوة في المرحلة الثانوية بنسبة قدرت بـ 35%.

ومنه يمكن القول أن هناك اختلاف بين الطلبة حسب تخصصاتهم العلمية فيما يخص القدوة في المرحلة الثانوية، حيث نجد أن طلبة الإعلام والاتصال قدوتهم في تلك المرحلة كانت بشكل كبير داخل المؤسسة، أما طلبة الهندسة فقدوتهم تركزت خارج المؤسسة في تلك المرحلة، وطلبة علم الاجتماع قدوتهم كانت داخل المؤسسة ونسبة مماثلة لها من الطلبة ممن لم تكن لديهم قدوة في تلك المرحلة، وبالنسبة لطلبة الطب فنسبهم متقاربة ومتوازنة إلى حد ما بين القدوة داخل المؤسسة وخارجها في المرحلة الثانوية.

الجدول رقم 20د: دلالة الفروق فيما يخص الشخصية القدوة في المراحل التعليمية الثلاث حسب التخصص

	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة (sig)	القرار
المرحلة الابتدائية	36,79	9	0,05	0,00	**توجد دلالة**
المرحلة الاكمالية	23,61	9	0,05	0,00	**توجد دلالة**
المرحلة الثانوية	33,04	9	0,05	0,00	**توجد دلالة**

نلاحظ أن قيمة كا^2 المحسوبة قدرت بـ 36,79 فيما يخص الشخصيات القدوة في المرحلة الابتدائية، و 23,61 فيما يخص الشخصيات القدوة في المرحلة الاكمالية و33,04 فيما يخص الشخصيات القدوة في المرحلة الثانوية, عند درجة حرية 9 ومستوى الخطأ 0,05، وأن قيمة (sig) المعنوية قدرت بـ 0,00 وهي أصغر من مستوى الخطأ 0,05 وبالتالي توجد هناك فروق أو اختلافات بين التخصصات العلمية (علم الاجتماع، إعلام واتصال، طب وهندسة) فيما يخص الشخصيات القدوة في المرحلة الابتدائية والاكمالية وكذا المرحلة الثانوية.

الجدول رقم 21: تغير نظرة الطلبة للقدوة عند التحاقهم بالجامعة

تغير نظرة الطلبة للقدوة عند الالتحاق بالجامعة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	162	%50,6
لا	158	%49,4
المجموع	320	%100

تشير النسب الموجودة في الجدول أعلاه أن الطلبة قد تغيرت نظرتهم للشخصية القدوة عند التحاقهم بالجامعة بنسبة قدرت بـ 50,6% وهذا راجع إلى طبيعة المرحلة العمرية، وكذا مؤسسة الجامعة التي تتميز عن المؤسسات السابقة كون النمو العقلي والجسمي وحتى النفسي يتطور أكثر لدى الطالب الجامعي، بالإضافة إلى اتساع شبكة العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة واحتكاكهم بأشخاص وأفكار جدد، ناهيك عن تأثير التخصص الجامعي في بناء تصور لدى الطالب لشخصيته القدوة، أما الطلبة الذين لم تتغير نظرتهم للقدوة فقدرت بـ 49,4% وهي نسبة مهمة تدل على أن الجامعة كمؤسسة لم يكن لديها ذلك التأثير على الطلبة فيما يخص موضوع القدوة، وبالتالي قدوتهم قد تنتمي إلى مؤسسات سابقة للجامعة كالأسرة أو المراحل التعليمية الثلاث الأولى (ابتدائي، إكمالي، ثانوي) هذا من جهة، ومن جهة أخرى ربما يرجع السبب في ذلك لضعف تأثير المجال العلمي عليهم، وبالتالي شخصيتهم القدوة قد تنتمي لمؤسسات ومجالات أخرى؛ كوسائل الإعلام أو المجال السياسي أو الديني وغيرها من المؤسسات والمجالات.

الجدول رقم 22: الجامعة ومدى مساهمتها في تكوين تصور للشخصية القدوة لدى الطلبة

مساهمة الجامعة في بناء تصور لدى الطلبة للشخصية القدوة من خلال:	التكرار	النسبة المئوية
جماعة الرفاق	184	%50
التنظيمات الطلابية	12	%3,3
النوادي العلمية	48	%13
النشاطات الثقافية والترفيهية	41	%11,1
أخرى تذكر	83	%22,6
المجموع	368	%100

جماعة الرفاق مؤسسة تنشيئية غير رسمية قائمة بذاتها كونها تؤثر بشكل كبير وتساهم في بناء القيم والتصورات وحتى الاتجاهات اتجاه مواضيع معينة، ولذلك الطالب يتعلم من أصدقائه ما لا يتعلمه من مؤسسات أخرى وهذا نظرا لتقارب السن والميولات والاهتمامات، بالإضافة لمساحة الحرية التي يتمتع بها الطالب مع أصدقائه والتي تجعله يشارك معهم آرائه ومواضيع لا يناقشها مع أطراف وأشخاص آخرين حتى مع أفراد الأسرة.

لذلك نجد أن النسبة الأكبر والمقدرة بـ 50% من الطلبة المبحوثين يعتبرون أن جماعة الرفاق قد ساهمت في اختيارهم للشخصية القدوة تليها نسبة 22,6% ممن ذكروا إجابات أخرى متنوعة ساهمت في بناء تصور لديهم للشخصية القدوة داخل الجامعة منها الأساتذة المتفوقون، قراءة الكتب، المطالعة والبحث، محتوى الدراسة والتخصص، الوسط الجامعي، الإقامة الجامعية، مواقع التواصل الاجتماعي، و13% اعتبروا أن النوادي العلمية قد ساهمت في بناء تصور لديهم

للشخصية القدوة، وكذا النشاطات والندوات العلمية والثقافية التي تنظمها الجامعة بنسبة 11,1% و3,3% فقط ممن أقروا بدور التنظيمات الطلابية في بناء تصور لديهم للشخصية القدوة.

الجدول رقم 23:مساهمة التخصص الذي يدرسه الطلبة في بناء تصور لديهم للشخصية القدوة

مساهمة التخصص	التكرار	النسبة المئوية
نعم	260	%81,2
لا	60	%18,8
المجموع	320	%100

يوضح الجدول السابق أن الطلبة المبحوثين باختلاف تخصصاتهم يقرون بمساهمة التخصص الذي يدرسونه في بناء تصور لديهم للقدوة بنسبة قدرت بـ 81,2% وذلك من خلال المفكرين والمؤسسين للتخصص وأساتذة التخصص، وفي المقابل اعتبر 18,8% من الطلبة المبحوثين أن التخصص العلمي الذي يدرسونه لم يساعدهم في اختيار وبناء تصور لديهم للشخصية القدوة، وهي نسبة قليلة من المبحوثين، وسنعرض في الجدول التالي كيف ساعد التخصص الدراسي المبحوثين في بناء تصور لديهم للقدوة.

الجدول رقم 23أ: يوضح كيفية مساهمة التخصص في بناء تصور لدى الطلبة للشخصية القدوة حسب التخصص

مساهمة التخصص / التخصص			علم الاجتماع	إعلام واتصال	طب	هندسة	المجموع
المفكرين والمؤسسين للتخصص	نعم	ت	28	20	14	38	100
		%	40,6	29	23	62,3	38,5
	لا	ت	41	49	47	23	160
		%	59,4	71	77	37,7	61,5
	المجموع	ت	69	69	61	61	260
		%	100	100	100	100	100
أساتذة التخصص	نعم	ت	50	55	42	28	175
		%	72,5	79,7	68,9	45,9	67,3
	لا	ت	19	14	19	33	85
		%	27,5	20,3	31,1	54,1	32,7
	المجموع	ت	69	69	61	61	260
		%	100	100	100	100	100

تشير النسب الموضحة في الجدول أعلاه أن نسبة 67,3% من الطلبة المبحوثين يعتبرون أن التخصص الذي يدرسونه قد ساعدهم في بناء تصور للشخصية القدوة من خلال الأساتذة الذين يدرسونهم، وفي المقابل 38,5% من الطلبة المبحوثين اعتبروا بأن المفكرين والمؤسسين للتخصص الذي يدرسونه هو الذي ساعدهم في بناء تصور للشخصية القدوة لديهم.

كما يبين الجدول أعلاه أن 62,3% من طلبة الهندسة يعتبرون المفكرين والمؤسسين قد ساهموا في بناء تصور لديهم للشخصية القدوة تليها نسبة 40,6% من طلبة علم الاجتماع، ونسبة 29% و23% بالنسبة لطلبة الإعلام والاتصال والطب على التوالي.

وفيما يخص أساتذة التخصص فنجد النسبة الأكبر عند طلبة الإعلام والاتصال بنسبة قدرت بـ79,7% تليها نسبة 72,5% بالنسبة لطلبة علم الاجتماع وطلبة الطب بنسبة 68,9% وهي نسب أكبر بالمقارنة مع نسبة طلبة الهندسة الذين يعتبرون الأساتذة قد ساهموا في بناء تصور لديهم للشخصية القدوة والتي قدرت بـ 45,9% فقط.

وهذا يعني أن هناك اختلافات بين مختلف التخصصات فيما يخص مساهمة التخصص الذي يدرسونه في بناء تصور لديهم للشخصيات القدوة.

ومنه يمكن القول إن الاختلاف بين التخصصات فيما يخص اعتبار المفكرين ومؤسسي التخصص كشخصيات قدوة لصالح طلبة الهندسة وطلبة علم الاجتماع، أما الاختلاف فيما يخص اعتبار أساتذة التخصص كشخصيات قدوة فنجد أن الاختلاف لصالح طلبة إعلام واتصال، علم الاجتماع، وطلبة الطب.

وما يمكن استنتاجه من خلال التكرارات والنسب المئوية بأن طلبة الهندسة متأثرين بالمفكرين والمهندسين وما قدموه في مجال الهندسة من إسهامات، أما باقي التخصصات الثلاثة الإعلام والاتصال وعلم الاجتماع وطلبة الطب فتأثرهم كان أكثر بالأساتذة الذين يدرسونهم.

الجدول رقم 23ب: دلالة الفروق فيما يخص مساهمة التخصص في بناء تصور للشخصية القدوة حسب التخصص

	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة (sig)	القرار
مساهمة المفكرين والمؤسسين للتخصص	23,58	3	0,05	0,00	توجد دلالة
مساهمة أساتذة التخصص	18,42	3	0,05	0,00	توجد دلالة

نلاحظ أن قيمة كا^2 المحسوبة قدرت بـ 23,58 فيما يخص المفكرين والمؤسسين للتخصص و18,42 فيما يخص مساهمة أساتذة التخصص عند درجة حرية 3 ومستوى الخطأ 0,05، وأن قيمة (sig) المعنوية قدرت بـ 0,00 وهي أصغر من مستوى الخطأ 0,05 وبالتالي توجد هناك فروق أو اختلافات بين التخصصات العلمية (علم الاجتماع، إعلام واتصال، طب وهندسة) فيما يخص مساهمة المفكرين والمؤسسين للتخصص وكذا أساتذة التخصص في بناء تصور للقدوة لدى الطالب الجامعي.

الجدول رقم 24: الشخصيات العلمية والفكرية التي يعتبرها الطلبة كشخصيات قدوة حسب التخصص

الشخصيات العلمية / التخصص	ضمن التخصص		خارج التخصص		ضمن التخصص وخارجه		لا توجد		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
علم الاجتماع	43	53,8	03	3,8	27	33,8	07	8,8	80	100
إعلام واتصال	38	47,5	06	7,5	24	30	12	15	80	100
طب	16	20	22	27,5	22	27,5	20	25	80	100
هندسة	46	57,5	06	7,5	21	26,2	07	8,8	80	100
المجموع	143	44,7	37	11,6	94	29,4	46	14,4	320	100

السؤال الخاص بالمفكرين والعلماء والأساتذة والمثقفين الذين يعتبرهم الطالب كشخصيات قدوة تم طرحه بصفة مباشرة وبطريقة مفتوحة، وتم تفيئة الإجابات الموضحة في الجدول أعلاه بعد الاطلاع على إجابات المبحوثين ، كما أن الباحثة طالبت المبحوثين بذكر خمس أسماء للشخصيات التي يعتبرونها كشخصيات قدوة، وفي المقابل تركت لهم الحرية في ذكر أكثر من ذلك أو أقل وحتى عدم ذكر أي شخصية، وهذا يعني أن الباحثة كان لها هدف من خلال طرح هذا السؤال، وهو معرفة الشخصيات الأكثر ذكرا وحضورا لدى المبحوثين، هل تقع ضمن التخصص الذي يدرسونه أم خارجه، وهل هناك فروق واختلافات بين الطلبة حسب التخصص الذي يدرسونه.

تبين لنا التكرارات والنسب المئوية الموجودة في الجدول أعلاه أن 44,7% وهي أعلى نسبة من الطلبة المبحوثين شخصياتهم القدوة من العلماء والمفكرين والأساتذة هي ضمن التخصص الذي يدرسونه (أساتذة جامعيين يدرسونهم، مفكرين ورواد ومؤسسي التخصص)، تليها نسبة 29,4% من المبحوثين الذين تتواجد شخصياتهم القدوة من المفكرين والعلماء ضمن التخصص وخارجه، و14,4% ممن لم يذكروا أسماء للعلماء والمفكرين وبالتالي لا توجد لديهم شخصيات قدوة في هذا الصدد، أما نسبة 11,6% من الطلبة المبحوثين فشخصياتهم القدوة من العلماء والمفكرين والأساتذة والمثقفين توجد خارج التخصص الذي يدرسونه (شخصيات لديها إسهامات علمية وفكرية في شتى المجالات ولا تنتمي لمجال تخصص الطالب).

أما فيما يخص المقارنة بين مختلف التخصصات فنجد أن الاختلاف لصالح طلبة الهندسة بنسبة 57,5% وهي أعلى نسبة فيما يخص اختيارهم للشخصيات الفكرية والعلمية التي هي ضمن تخصصهم وبالأخص المهندسين والمهندسات الناجحين والذين لديهم إسهامات في المجال الذي يدرسونه وأهمهم (**زها حديد، جون نوفال، كوربيزي، أوسكار نيمير، فيرتيف، لويس خان، حسن فتحي**) ، وفي المقابل تم ذكر أسماء لأساتذة يدرسونهم ولكن بصفة قليلة وأهمهم نجد: (**كسكاس ايمان، مالكي، بلعلى السعيد**) ولصالح طلبة علم الاجتماع بنسبة 53,8% الذين يعتبرون بدورهم مؤسسي التخصص والمفكرين والذين لديهم إسهامات وأفكار ونظريات في علم الاجتماع كشخصيات قدوة، بالإضافة إلى مجموعة من الأساتذة الذين يدرسونهم وأهمهم نجد: (**ابن خلدون، مالك بن نبي، دوركايم، كارل ماركس، ماكس فيبر، محمد أركون، هواري عدي**) وبالنسبة للأساتذة الذي يدرسونهم نجد أهمهم (**سفاري ميلود، كمال لحمر، يعلى فاروق، نوري دريس**... وغيرهم) ولصالح طلبة الإعلام والاتصال بنسبة 47,5% الذين يعتبرون وبدرجة كبيرة جدا أساتذتهم كشخصيات علمية قدوة وأهمهم (**رزاق لحسن، بودهان اليامين**) تليها بعض المفكرين والصحفيين الناجحين في مجالهم وأهمهم (**ابن خلدون، مالك بن نبي، لازار سفيلد، ميشال فوكو، عبد الرحمن عزي، قادة بن عمار، سليمان بخليلي**...) وغيرهم أما النسبة الأقل فهي لطلبة الطب بنسبة 20% فقط والذين يعتبرون بعض الأطباء الناجحين في مجال الطب أو الذين يدرسونهم كشخصيات قدوة وأهمهم نجد (**ابن سينا، ابن رشد، البروفيسور محدادي، صالح حمودة، البروفيسور مصباح، دكتور بن سواق** وغيرهم).

ومنه يمكن القول إن الاختلاف لصالح طلبة الهندسة وطلبة علم الاجتماع وطلبة علوم الإعلام والاتصال فيما يخص الشخصيات ضمن التخصص.

وفيما يخص الشخصيات العلمية والفكرية التي يعتبرها الطالب الجامعي كشخصيات قدوة ضمن التخصص الذي يدرسه وخارج مجال تخصصه فنجد النسب المئوية متقاربة إلى حد ما، حيث قدرت نسبة طلبة علم الاجتماع وعلوم الإعلام والاتصال بـ 33,8% و30% على التوالي، تليها نسبة 27,5% و26,2% بالنسبة لطلبة الطب والهندسة على التوالي.

ومن يمكن القول إن الاختلاف لصالح طلبة علم الاجتماع وطلبة علوم الإعلام والاتصال فيما يخص الشخصيات ضمن وخارج التخصص.

أما باقي الشخصيات فهي تقع خارج التخصص الذي يدرسونه، حيث نسب معتبرة من الطلبة الذين يذكرون شخصيات خارج التخصص الذي يدرسون ويعتبرونها كشخصيات قدوة، والنسبة الأعلى هي لطلبة الطب بنسبة 27,5% والذين يميلون إلى شخصيات دينية و أخرى مختصة في مجال التنمية البشرية بالإضافة إلى بعض الكتاب ومؤلفي الروايات وأهمهم نجد (**ابن القيم الجوزية، أحمد ديدات، راتب النابلسي، أحمد الشقيري، أحمد خيري العمري، مصطفى حسني، إبراهيم الفقي، أحلام مستغانمي، هواري بومدين**)، تليها نسب متساوية بين طلبة الهندسة وعلوم الإعلام والاتصال بنسبة 7,5%، فبالنسبة لطلبة الهندسة نجد (ابن **خلدون، مالك بن نبي، البشير الإبراهيمي، مارتن لوثر كينغ، فيكتور هوغو، هتلر، ميكيافيلي** وغيرهم) أما طلبة الإعلام والاتصال نجد (**ابن باديس، البشير الإبراهيمي، أجاثا كريستي، أحلام مستغانمي، بيل غيتس،** هتلر وغيرهم)، وأخيرا نسبة 3,8% فقط من طلبة علم الاجتماع فيما يخص القدوة خارج مجال التخصص وأهم تلك الشخصيات نجد (**ابن تيمية، الإمام الشافعي، عبد الحميد ابن باديس، النابلسي، الفقي، عمر عبد الكافي، مصطفى محمود العقاد** وغيرهم).

ومنه يمكن القول أن الاختلاف فيما يخص القدوة خارج التخصص هو لصالح طلبة الطب، كما نلاحظ مما سبق أن هناك عدة شخصيات مشتركة بين مختلف التخصصات فيما يخص القدوة خارج مجال التخصص، ونجد أن معظم الطلبة يميلون إلى الشخصيات الدينية نفسها وكذا الشخصيات السياسية والدعاة والمختصين في التنمية البشرية، والكتاب والروائيين المتواجدين بكثرة في وسائل الإعلام.

الجدول رقم 24أ : دلالة الفروق فيما يخص الشخصيات العلمية التي يعتبرها الطلبة قدوة لهم حسب التخصص

	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة (sig)	القرار
الشخصيات العلمية	50,26	9	0,05	0,00	توجد دلالة

نلاحظ أن قيمة كا^2 المحسوبة قدرت بـ 50,26 عند درجة حرية 9 ومستوى الخطأ 0,05، وأن قيمة (sig) المعنوية قدرت بـ 0,00 وهي أصغر من مستوى الخطأ 0,05 وبالتالي توجد هناك فروق أو اختلافات بين التخصصات العلمية (علم الاجتماع، إعلام واتصال، طب وهندسة) فيما يخص العلماء والمفكرين الذين يعتبرهم الطالب شخصية قدوة.

الجدول رقم 25: يوضح مطالعة الكتب الدينية حسب التخصص

مطالعة الكتب الدينية / التخصص	نعم		لا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
علم الاجتماع	52	65	28	35	80	100
إعلام واتصال	59	73,8	21	26,2	80	100
طب	50	62,5	30	37,5	80	100
هندسة	36	45	44	55	80	100
المجموع	197	61,6	123	38,4	320	100

تشير الإحصائيات الموضحة في الجدول أعلاه أن نسبة 61,6% من الطلبة المبحوثين يطالعون الكتب الدينية وهي أعلى من نسبة الطلبة المبحوثين الذين لا يطالعون الكتب الدينية بنسبة قدرت بـ 38,4% وهو ما يوضح أن الطلبة المبحوثين في مجملهم مهتمين بالجانب الديني وبالثقافة الدينية، وبالتالي الاحتكاك بالشخصيات الدينية من خلال مطالعة سيرهم وكتبهم ومؤلفاتهم في المجال الديني، ومن أهم الكتب الدينية التي يطالعها الطلبة المبحوثين، نجد المصحف الكريم بالدرجة الأولى، ثم كتب الفقه (المذاهب الأربعة) وتفسير القرآن، وكتب الإعجاز العلمي في القرآن الكريم، و كتب العقيدة، وكتب السيرة النبوية وقصص الأنبياء، وسير الصحابة الكرام مثل كتاب " عبقرية عمر "، وكتب التاريخ الإسلامي، تليها الكتب التي تتحدث عن الديانات السماوية، ثم كتب الدعوة مثل كتاب " عش عظيما يا صاحب الرسالة "، وكتب تهتم بالجانب السلوكي للأفراد والتنشئة الاجتماعية.

أما فيما يخص المقارنة بين مختلف التخصصات فيما يخص مطالعة الكتب الدينية فنجد أن هناك اختلاف لصالح طلبة الإعلام والاتصال بنسبة 73,8% وطلبة علم الاجتماع بنسبة 65% وطلبة الطب بنسبة 62,5%، أما تخصص الهندسة فقدرت نسبة مطالعتهم للكتب الدينية بـ45% فقط، وهذا ما ينعكس على تصوراتهم للشخصيات الدينية القدوة، حيث تبنى التصورات على أساس المعلومات التي لدى الطالب حول المجال الديني ومدى تأثره بالشخصيات الدينية سواء القديمة منها أو المعاصرة واتخاذها كشخصيات قدوة.

الجدول رقم 25أ: دلالة الفروق فيما يخص مطالعة الكتب الدينية حسب التخصص

	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة (sig)	القرار
مطالعة الكتب الدينية	14,72	3	0,05	0,02	توجد دلالة

نلاحظ أن قيمة كا^2 المحسوبة قدرت بـ 14,72 عند درجة حرية 3 ومستوى الخطأ 0,05، وأن قيمة (sig) المعنوية قدرت بـ 0,02 وهي أصغر من مستوى الخطأ 0,05 وبالتالي توجد هناك فروق أو اختلافات بين التخصصات العلمية (علم الاجتماع، إعلام واتصال، طب وهندسة) فيما يخص مطالعة الكتب الدينية.

الجدول رقم 26: مشاهدة القنوات الدينية حسب التخصص

مشاهدة القنوات الدينية / التخصص	نعم		لا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
علم الاجتماع	56	70	24	30	80	100
إعلام واتصال	59	73,8	21	26,2	80	100
طب	35	43,8	45	56,2	80	100
هندسة	32	40	48	60	80	100
المجموع	182	56,9	138	43,1	320	100

تشير الإحصائيات الموضحة في الجدول أعلاه أن نسبة الطلبة المبحوثين الذين يشاهدون القنوات الدينية قدرت بـ 56,9% و من أهم القنوات الدينية التي يشاهدها الطلبة المبحوثين نجد (**قناة الرسالة، اقرأ، الناس، الرحمة، القناة الخامسة الجزائرية، الجميلة، العفاسي، قناة المجد**) هذا فيما يخص القنوات التلفزيونية، وهناك قنوات يشاهدها الطلبة المبحوثين عبر الانترنيت على صفحات الشخصيات الدينية في الفيسبوك، وعبر اليوتيوب، ونسبة الطلبة المبحوثين الذين لا يشاهدون القنوات الدينية قدرت بـ 43,1% وذلك يرجع في نظر المبحوثين إلى عدة أسباب منها ضيق الوقت وعدم

مشاهدة التلفزيون لأنهم يقضون معظم أوقاتهم في الجامعة والدراسة، كما يرجع السبب إلى قلة الاهتمام بالجانب الديني وبالتالي بالقنوات الدينية، وهناك من المبحوثين من يرى بأن الدين موجود في المصحف وفي الكتب الدينية وليس في القنوات، ويعتبرون المحتوى الذي تقدمه تلك القنوات محتوى ضعيف ولا يحمل المصداقية الكافية، كما أن هناك العديد من القنوات الدينية قد أصبحت في نظر الطلبة تجارية وتحريضية، تمارس نوعا من التضليل على قضايا الأمة، كما أنها تخدم إيديولوجيات وجهات سياسية بعينها وهو ما يجعلهم يفقدون الثقة في البرامج والمضامين التي تقدمها تلك القنوات، ويجعلها في نظر المبحوثين متهمة بتمرير رسائل غير بريئة، وهذا ما أقره معظم الطلبة، هذا من جهة، ومن جهة أخرى أقرّ الكثير من المبحوثين بأنهم يشاهدون القنوات الدينية عبر الانترنيت في وسائل التواصل الاجتماعي وهذا في نظرهم أحسن من القنوات التلفزيونية، حيث يتيح لهم مجالا أكبر لاختيار الدروس التي تعجبهم والداعية الذي يقنعهم بأفكاره، حيث يجدونها أكثر تبسيطا ومصداقية.

وفيما يخص الاختلافات في مشاهدة القنوات الدينية حسب التخصص الدراسي، فنجد أن الاختلاف هو لصالح طلبة الإعلام والاتصال وطلبة علم الاجتماع بنسبة 73,8% و 70% على التوالي.

والأقل مشاهدة هم طلبة الطب وطلبة الهندسة، حيث أن طلبة الطب مبرراتهم كانت ضيق الوقت وخصوصية التخصص الصعب والدقيق الذي يدرسونه والذي يستنزف معظم أوقاتهم، أما طلبة الهندسة فالسبب يرجع كونهم غير مهتمين كثيرا بالمجال الديني وهذا ما ينعكس على مشاهدتهم للقنوات الدينية.

الجدول رقم 26أ: دلالة الفروق فيما يخص مشاهدة القنوات الدينية حسب التخصص

	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة (sig)	القرار
مشاهدة القنوات الدينية	29,81	3	0,05	0,00	توجد دلالة

نلاحظ أن قيمة كا^2 المحسوبة قدرت بـ 29,81 عند درجة حرية 3 ومستوى الخطأ 0,05، وأن قيمة (sig) المعنوية قدرت بـ 0,00 وهي أصغر من مستوى الخطأ 0,05 وبالتالي توجد هناك فروق أو اختلافات بين التخصصات العلمية (علم الاجتماع، إعلام واتصال، طب وهندسة) فيما يخص مشاهدة القنوات الدينية.

الجدول رقم 27: يوضح الشخصيات الدينية كشخصيات قدوة لدى الطلبة حسب التخصص

الشخصيات الدينية / التخصص			علم الاجتماع	إعلام واتصال	طب	هندسة	المجموع
الأنبياء	نعم	ت	17	19	37	19	92
		%	21,2	23,8	46,2	23,8	28,8
	لا	ت	63	61	43	61	228
		%	78,8	76,2	53,8	76,2	71,2
	المجموع	ت	80	80	80	80	320
		%	100	100	100	100	100
الصحابة	نعم	ت	11	11	34	15	71
		%	13,8	13,8	42,5	18,8	22,2
	لا	ت	69	69	46	65	249
		%	86,2	86,2	57,5	81,2	77,8
	المجموع	ت	80	80	80	80	320
		%	100	100	100	100	100
الأئمة	نعم	ت	10	05	07	16	38
		%	12,5	6,2	8,8	20	11,9
	لا	ت	70	75	73	64	282
		%	87,5	93,8	91,2	80	88,1
	المجموع	ت	80	80	80	80	320
		%	100	100	100	100	100
الدعاة	نعم	ت	56	53	40	35	184
		%	70	66,2	50	43,8	57,5
	لا	ت	24	27	40	45	136
		%	30	33,8	50	56,2	42,2

	المجموع	ت	80	80	80	80	320
		%	100	100	100	100	100
التقرير	نعم	ت	19	28	04	03	54
		%	23,8	35	05	3,8	16,9
	لا	ت	61	52	76	77	266
		%	76,2	65	95	96,2	83,1
	المجموع	ت	80	80	80	80	320
		%	100	100	100	100	100

لقد تم طرح السؤال الخاص بالشخصيات الدينية التي يعتبرها الطلبة كشخصيات قدوة بطريقة مفتوحة وبشكل مباشر، حتى يتسنى للباحثة معرفة الشخصيات الدينية التي تأتي في ذهن الطلبة مباشرة عند قراءة السؤال، حيث لم يتم توجيه الطلبة نحو إجابات أو تفيئة معينة، وبالتالي تركت لهم الباحثة هامش من الحرية في الإجابات واختيار الشخصيات الدينية التي يعتبرونها قدوة سواء كانت شخصية دينية قديمة أو معاصرة، كما طلبت الباحثة من المبحوثين أن يذكروا خمس أسماء للشخصيات الدينية التي يتصورون بأنها شخصيات قدوة، وفي المقابل تركت لهم الحرية في ذكر أكثر أو أقل من ذلك العدد أو حتى عدم ذكر أي شخصية دينية يعتبرونها كشخصية قدوة.

من خلال التكرارات والنسب المئوية الموجودة في الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة 57,5% من الطلبة المبحوثين يعتبرون الدعاة المعاصرين كشخصيات قدوة وقد تم ذكر العديد من هذه الشخصيات ويتصدرهم (**الداعية وسيم يوسف، النابلسي، ذاكر نايك، أحمد ديدات، عمر عبد الكافي** وغيرها من الأسماء) ونجد أن الدعاة الجزائريين لم يتواجدوا بكثرة وإن وجدوا فبصفة قليلة مقارنة بمشايخ المشرق العربي على غرار **الشيخ فركوس وأبو عبد السلام** مقدم برنامج فتاوى على الهواء بالإضافة إلى بعض أئمة المساجد ولكن بصفة قليلة جدا.

ونسبة 28,8% من الطلبة المبحوثين يعتبرون الأنبياء كشخصيات قدوة وفي مقدمتهم الرسول محمد صلى الله عليه وسلم بالإضافة إلى بعض الأنبياء الآخرين الذين تم ذكرهم ولكن بصفة قليلة على غرار النبي يوسف عليه السلام، وموسى وعيسى عليهم أفضل السلام وأزكى التسليم.

أما نسبة 22,2% من الطلبة المبحوثين فيعتبرون الصحابة والخلفاء الراشدون كشخصيات قدوة وفي مقدمتهم (**عمر ابن الخطاب وأبي بكر الصديق وأمهات المؤمنين وخاصة عائشة رضي الله عنها بالإضافة إلى عمر بن عبد العزيز**)، بالإضافة إلى نسبة 16,9% من الطلبة المبحوثين الذين يعتبرون المقرئين كشخصيات قدوة وفي مقدمتهم (**الشيخ العفاسي، عبد الباسط عبد الصمد، السديسي** وغيرهم) أما نسبة الطلبة الذين يعتبرون الأئمة الأربعة وغيرهم من الأئمة والفقهاء وعلماء الأمة بالشخصيات القدوة فقدرت بـ 11,9% وفي مقدمتهم (**الإمام الشافعي، ابن القيم وابن باز وابن العثيمين** وغيرهم من الأسماء).

ومما سبق يمكن القول إن الاختلاف لصالح طلبة الطب فيما يخص الأنبياء واختيارهم كشخصيات قدوة بنسبة 46,2%، كما أن الاختلاف لصالح طلبة الطب فيما يتعلق بالصحابة واختيارهم كشخصيات قدوة بنسبة 42,5%، وبالنسبة للأئمة والفقهاء واختيارهم كشخصيات قدوة فالاختلاف لصالح طلبة الهندسة بنسبة 20%، أما الدعاة المعاصرين واختيارهم كشخصيات قدوة فالاختلاف لصالح طلبة الإعلام والاتصال وطلبة علم الاجتماع بنسبة 70% و66,2% على التوالي، أما المقرئين واختيارهم كشخصيات قدوة فالاختلاف لصالح طلبة الإعلام والاتصال وطلبة علم الاجتماع بنسبة 35% و23,8%.

نلاحظ مما سبق أن الشخصيات الدينية كالأنبياء والصحابة وكذا الأئمة والعلماء والفقهاء متواجدة في قائمة الطلبة ولكن بشكل قليل مقارنة بالدعاة والشخصيات الدينية المعاصرة، وهو ما يظهر أن الطلبة يتأثرون بما يشاهدونه في التلفزيون ومواقع التواصل الاجتماعي، وغير مهتمين بالقراءة والمطالعة وبالتالي معرفة انجازات ومؤلفات العلماء الأوائل فيما يخص الجانب الديني، كما يمكن القول أن هناك تأثر بالشخصيات الدينية المعاصرة التي تصدرها وسائل الإعلام للجماهير كشخصيات قدوة والتي تحمل في نظرهم فكر معتدل ووسطي وتخاطب الشباب بلغتهم وفق العصر الذي يعيشونه، كما نلاحظ أن معظم الدعاة الذين يتخذونهم الطلبة كقدوة يحملون جنسيات عربية متنوعة (خليجية مصرية، سورية ...الخ)، ولكن الشخصيات الدينية الجزائرية كأئمة المساجد مثلا فوجودها في قائمة الشخصيات القدوة للطلبة نادر جدا ويكاد أن يكون معدوما، وهذا ما تم مناقشته في الفصل الرابع من خلال الوقوف على أهم المشاكل التي يعاني منها الخطاب الديني المسجدي في الجزائر من ضعف التكوين بالنسبة للأئمة، إلى جمود الخطاب الذي يبقى حبيس الماضي دون تطوير أو مراعاة للمشاكل والأحداث الراهنة التي يمر بها المجتمع الجزائري، وهو ما يظهر محدودية تأثير الخطاب الديني المسجدي وتراجع دوره في توجيه الشباب وتوعيتهم بأمور دينهم.

الجدول رقم 27أ: دلالة الفروق فيما يخص الشخصيات الدينية التي يعتبرها الطلبة قدوة لهم حسب التخصص

	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة (sig)	القرار
الأنبياء	16,11	3	0,05	0,00	**توجد دلالة**
الصحابة	26,26	3	0,05	0,00	**توجد دلالة**
الأئمة	8,24	3	0,05	0,04	**توجد دلالة**
الدعاة	15,65	3	0,05	0,00	**توجد دلالة**
مقرئين	39,29	3	0,05	0,00	**توجد دلالة**

نلاحظ أن قيمة كا^2 المحسوبة قدرت بـ 16,11 فيما يخص الأنبياء، و26,26 فيما يخص الصحابة و39,29 فيما يخص المقرئين و 15,65 فيما يخص الدعاة عند درجة حرية 3 ومستوى الخطأ 0,05، وأن قيمة (sig) المعنوية قدرت بـ 0,00 وهي أصغر من مستوى الخطأ 0,05 وبالنسبة للأئمة فقدرت كا^2 المحسوبة بـ 8,24 عند درجة الحرية 3 ومستوى الخطأ 0,05 وقيمة (sig) قدرت بـ 0,04 وهي أقل من مستوى الخطأ 0,05 وبالتالي توجد هناك فروق أو اختلافات بين التخصصات العلمية (علم الاجتماع، إعلام واتصال، طب وهندسة) فيما يخص اعتبار الأنبياء والصحابة والأئمة والدعاة والمقرئين شخصيات قدوة.

الجدول رقم 28: يوضح ما إذا كان الطلبة يعتبرون خطاب الشخصيات الدينية المعاصرة أكثر تأثيرا من خطاب الشخصيات الدينية القديمة حسب التخصص

الخطاب الديني / التخصص	نعم		لا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
علم الاجتماع	29	37,7	48	62,3	77	100
إعلام واتصال	32	41	46	59	78	100
طب	30	38,5	48	61,5	78	100
هندسة	24	32,4	50	67,6	74	100
المجموع	115	37,5	192	62,5	307	100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن العدد الإجمالي للطلبة المجيبين عن هذا السؤال قدرت بـ307 وهذا راجع إلى كون باقي الطلبة وعددهم 13 طالبا ونسبتهم 4% لم يجيبوا عن هذا السؤال لأن ليس لديهم معلومات حول الموضوع وهو ما أوضحوه في إجاباتهم، حتى أن جلهم لم يذكروا أسماء لشخصيات دينية وهذا راجع لعدم اهتمامهم بالمجال من جهة، وقلة المعلومات الدينية لديهم من جهة أخرى

كما نلاحظ من خلال النسب الموضحة في الجدول أعلاه أن 62,5% من الطلبة أجابوا بلا فيما يخص اعتبار خطاب الشخصيات الدينية المعاصرة أكثر تأثيرا من خطاب الشخصيات الدينية القديمة.

وذلك يرجع لعدة أسباب في نظرهم سنوضحها في جدول خاص بها، أما الذين اعتبروا أن خطاب الشخصيات الدينية المعاصرة أكثر تأثيرا من خطاب الشخصيات الدينية القديمة فنسبتهم قدرت بـ 37,5% ولهؤلاء أيضا تبريراتهم سنفرد لها جدولا خاصا بها.

كما نلاحظ أن الاختلاف فيما يخص اعتبار خطاب الشخصيات الدينية المعاصرة أكثر تأثيرا من خطاب الشخصيات الدينية القديمة لصالح طلبة الطب بنسبة 38,5% وطلبة علم الاجتماع بنسبة 37,7%، أما الاختلاف فيما يخص عدم

الموافقة على اعتبار خطاب الشخصيات الدينية المعاصرة أكثر تأثيرا من خطاب الشخصيات الدينية القديمة فنجد الاختلاف لصالح طلبة الهندسة بنسبة 67,6%.

الجدول رقم 28أ: دلالة الفروق فيما يخص الخطاب الديني المعاصر والقديم حسب التخصص

	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة (sig)	القرار
الخطاب الديني	1,25	3	0,05	0,73	لا توجد دلالة

نلاحظ أن قيمة كا^2 المحسوبة قدرت بـ 1,25 فيما يخص الخطاب الديني القديم والمعاصر عند درجة حرية 3 ومستوى الخطأ 0,05، وأن قيمة (sig) المعنوية قدرت بـ 0,73 وهي أكبر من مستوى الخطأ 0,05 وبالتالي لا توجد هناك فروق أو اختلافات بين التخصصات العلمية (علم الاجتماع، إعلام واتصال، طب وهندسة) فيما يخص الخطاب الديني القديم والمعاصر.

وسنوضح في الجدول التالي الأسباب والتبريرات التي قدمها الطلبة فيما يخص اعتبارهم خطاب الشخصيات الدينية المعاصرة أكثر تأثيرا من خطاب الشخصيات الدينية القديمة:

الجدول رقم 28ب: يوضح أسباب اعتبار خطاب الشخصيات الدينية المعاصرة أكثر تأثيرا من القديمة

الأسباب	التكرار	النسبة المئوية
عدم التشدد وخطابهم مبسط	16	%13,9
خطابهم يستند إلى العلوم الحديثة في تفسير القرآن	11	%9,6
استخدامهم الوسائل التكنولوجية لتوصيل رسالتهم	12	%10,4
اهتمامهم بالشباب والقضايا المعاصرة في خطابهم	47	%40,9
إجابات أخرى	14	%12,2
لم يتم ذكر السبب	15	%13
المجموع	115	%100

نلاحظ من الجدول أعلاه أن نسبة 40,9% من الطلبة المبحوثين اعتبروا أن السبب الأول في اعتبارهم خطاب الشخصيات الدينية المعاصرة أكثر تأثيرا من الشخصيات القديمة هو اهتمام الشخصيات الدينية المعاصرة من دعاة وأئمة بالمواضيع التي تخص الشباب وكذا القضايا المعاصرة، ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد" *تخاطب الشباب بلغتهم* " ، " *لأنهم أكثر اطلاع على ما يحتاجه الشباب ومتطلبات العصر الحديث* " ، " *أكثر قربا للواقع الحالي ويعالجون قضايا العصر* " ، " *تواكب العصرنة* "، أما 13,9% فيرون في المعاصرين عدم التشدد والتبسيط في الخطاب، ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد " *لأنهم يحاولون تبسيط الأمور الدينية للجيل المعاصر دون تعقيد* "، " *تبسيط الدين وشرحه بما يوافق العصر* " ، " *اعتماد أسلوب اللين في الكلام بدل التشدد* ".

ونسبة 13% من الطلبة أجابوا بنعم ولكن لم يذكروا الأسباب وراء إجابتهم، كما أن نسبة 12,2% أجابوا بإجابات متنوعة ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد" *ربطوا الدين بالحياة* " ، " *أستمع للمعاصرين وفقط ليست لدي معلومات كافية عن القدماء* " ، " *اهتم المعاصرون بالجانب السلوكي للأفراد* "، " *لأنهم ربطوا الدين بالحياة وليس فقط الدين من أجل الجنة* "، و10,4% اعتبروا أن اعتماد المعاصرين على الوسائل التكنولوجية ساعدهم على توصيل رسالتهم لأكبر عدد ممكن من أفراد المجتمع ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد " *لأن الشخصيات الدينية المعاصرة*

تستخدم في خطاباتها مواقع التواصل الاجتماعي " ، " *انتشار وسائل الإعلام* " ، " *لأنه نوعا ما خطاب متفتح على الأمم الأخرى ويواكب التكنولوجيا وتطلعات الجيل القادم* "، و9,6% رأوا أن خطاب المعاصرين يعتمد على ما توصل إليه العلماء في مختلف مجالاتهم وبالتالي الإعجاز العلمي في القرآن وتقديم الحجج المقنعة، ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد " *لأن العلوم الحديثة أثبتت صحة العلامات المذكورة في القرآن ولهذا لها تأثير قوي* " .

ومنه يمكن القول إن تبريرات الطلبة والأسباب التي تجعلهم يعتبرون خطاب الشخصيات الدينية المعاصرة أكثر تأثيرا من خطاب الشخصيات الدينية القديمة هي كونها خطابات تلامس الواقع والقضايا المعاصرة التي تخص الشباب خاصة فيما يخص الجانب السلوكي والتنشئة الاجتماعية، كما أنها تتسم بالبساطة وعدم التشدد والتعقيد، بالإضافة إلى أنها خطابات تصل إلى شرائح مختلفة من المجتمع بصفة سهلة وسريعة واستخدامها لوسائل الإعلام الجديد لإيصال رسالتها، وكذا تطويعها للعلوم الحديثة وما توصلت إليه هذه الأخيرة في تفسير القرآن الكريم وهذا ما يعطي مصداقية أكثر لخطاباتهم.

سنوضح في الجدول التالي الأسباب التي جعلت الطلبة يرفضون اعتبار خطاب الشخصيات الدينية المعاصرة أكثر تأثيرا من خطاب الشخصيات الدينية القديمة:

الجدول رقم 28ج: أسباب عدم اعتبار خطاب الشخصيات الدينية المعاصرة أكثر تأثيرا من القديمة لدى الطلبة

الأسباب	التكرار	النسبة المئوية
الخطاب الديني القديم أكثر تأثير وعلم وصدق	43	%22,4
اختلاط الخطاب الديني المعاصر بالسياسة	23	%12
المعاصرين ليس لديهم مصداقية وغير مقنعين	15	%7,8
المعاصرين خطابهم سطحي ويتسم بالتعصب للمذهب	8	%4,2
كثرة الفتاوى والمذاهب في الوقت الحالي	8	%4,2
القدماء هم الأصل والمعاصرون يتخذونهم كمرجعية	5	%2,6
كلا الخطابين مؤثر	21	%10,9
إجابات أخرى	31	%16,1
لم يتم ذكر السبب	38	%19,8
المجموع	192	%100

يوضح الجدول أعلاه أن نسبة 22,4% من المبحوثين أجابوا بأن الخطاب الديني القديم أكثر تأثير وعلم وصدق، ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد *" الخطابات القديمة أكثر دقة وموضوعية وتأثيرا "*، *"المعاصر تأثيره محدود مقارنة بالقديم "* ، *" خطاب الشخصيات القديمة كان انعكاسا لتصرفاتهم وأخلاقهم وممارساتهم اليوم "* ، *" القدماء لديهم كم هائل من المعلومات الدينية "*،تليها نسبة معتبرة من المبحوثين والمقدرة بـ 19,8% لم يذكروا سبب عدم اعتبارهم للخطابات المعاصرة أكثر تأثيرا من الخطابات القديمة، ونسبة 16,1% ذكروا أسباب متنوعة ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد *" تأثير الغرب والثقافات الأخرى "* ، *" من هب ودب يحرم الحلال ويحلل الحرام "* ، *" القديمة أصحاب رسالة والجديدة أصحاب بلاطوهات "*، *"الخطاب الديني المعاصر أصبح أكثر جمودا وتقليدا "*، *"لم يعد هناك أصحاب التخصص "* ، *" المعاصرون تغلب عليهم العاطفة والمصالح الشخصية"*.

ونسبة 12% من الطلبة المبحوثين اعتبروا أن الخطاب الديني المعاصر اختلط بالسياسة، ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد " *الخطاب الديني المعاصر اختلط بالسياسة* " ، " *المعاصرون رضخوا لحكامهم بدل الدفاع عن الحق واتبعوا حياة البذخ* "، أما 10,9% من المبحوثين فيرون أن كلا الخطابين مؤثر ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد " *كلا الخطابين مؤثر، كل حسب مكانه وزمانه* " ، " *لكل منهما اجتهاد* " ، " *الثوابت نفسها راسخة لا تتغير مع تغير الزمن* " ، و7,8% اعتبروا أن المعاصرين يفتقدون للمصداقية كما أنهم غير مقنعين ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد " *القدماء أكثر مصداقية* "، " *الشخصيات الجديدة يفتقدون القدرة على الإقناع* " ، " *غير موثوقين كمصدر رأي* " " *غياب المصداقية* " .

ونسب متساوية من المبحوثين اعتبروا أن الخطاب الديني المعاصر سطحي ويتسم بالتعصب للمذهب وكذا كثرة الفتاوى والمذاهب بنسبة قدرت بـ 4,2% ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد " *خطاب المعاصرين سطحي*"، " *نقص الحيادية في خطاباتهم والتعصب للمذهب* "، " *كثرة الاختلافات والفرق* " ، " *كثرة الفتاوى* " ، و2,6% من المبحوثين يرون أن القدماء هم الأصل والمعاصرون يتخذونهم كمرجعية ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد" *الشخصيات القديمة هي الأصل* " ، " *لأن المعاصرين يعتمدون في دروسهم على الشخصيات الدينية القديمة* " .

نلاحظ مما سبق أن المبحوثين يرون أن الخطاب الديني القديم يتسم بالمصداقية وغزارة العلم وكذا الموضوعية في الطرح بعيدا عن أي تعصب للأشخاص أو المؤسسات، أما بالنسبة للشخصيات الدينية المعاصرة فهي على العكس من ذلك فخطاباتها تتسم بالتعصب للمذاهب والإيديولوجيات وكثرة الفرق، وكذا اختلاط الخطاب الديني المعاصر بالسياسة ورجالها، وهذا ما يجعلها أقل مصداقية وإقناعا من الخطابات الدينية القديمة، كما أن هناك من الطلبة من اعتبر أن كلا الخطابين مؤثر، الاختلاف هو في المكان والزمان فقط.

الجدول رقم 29: وسائل الاتصال الأكثر استخداما وكذا البرامج التلفزيونية ومواقع الانترنيت الأكثر مشاهدة وتتبعا من طرف الطلبة

	الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
وسائل الاتصال الأكثر استخداما من طرف الطلبة	التلفزيون	77	%20,1
	الانترنيت	294	%76,6
	الجرائد	9	%2,3
	المجلات	4	%1,0
	المجموع	384	%100
البرامج التلفزيونية الأكثر مشاهدة من طرف الطلبة	برامج تثقيفية	186	%45,3
	برامج ترفيهية	165	%40,1
	برامج رياضية	60	%14,6
	المجموع	411	%100
مواقع الانترنيت الأكثر استخداما من طرف الطلبة	مواقع ترفيهية	176	%29,2
	مواقع دراسية	207	%34,4
	مواقع ثقافية	186	%30,9
	مواقع الإثارة	14	%2,3
	مواقع التواصل الاجتماعي	19	%3,2
	المجموع	602	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 76,7% من الطلبة المبحوثين يستخدمون الانترنيت بشكل كبير تليها نسبة 20,1% اختاروا التلفزيون كأكثر وسيلة يستخدمونها ونسبة 2,3% اختاروا الجرائد و1% اختاروا المجلات، وفيما يخص البرامج التلفزيونية الأكثر مشاهدة من طرفهم فكانت النسبة الأكبر للبرامج التثقيفية بـ45,3% وتحتوي على الأشرطة

العلمية والتاريخية وكذا البرامج التي تتطرق إلى عالم المعرفة، تليها نسبة 40,1% اختاروا البرامج الترفيهية والتي تضم الأفلام والمسلسلات بأنواعها والأغاني وحتى مواقع التواصل الاجتماعي، و14,6% من المبحوثين يشاهدون البرامج الرياضية.

وبالنسبة للمواقع الأكثر استخداما من طرف الطلبة فنجد أن 34,4% يستخدمون المواقع الدراسية وخاصة التي تخص مجالهم الدراسي، تليها نسبة 30,9% يستخدمون بكثرة المواقع الثقافية، خاصة من أجل تعلم لغات جديدة، أو تخصصات مختلفة، ونسبة 29,2% يستخدمون المواقع الترفيهية كمشاهدة الأفلام أو التحميل و الاستماع للأغاني، ونسبة 3,2% من الطلبة يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي، وإن كنا لم ندرج هذا الخيار ضمن البدائل إلا أن الطلبة أدرجوه في خانة أخرى تذكر، وهناك من الطلبة من اعتبر أن مواقع التواصل الاجتماعي ضمن المواقع الترفيهية التي يرتادونها، ونسبة 2,3% اختاروا مواقع الإثارة مثل الأكشن والمصارعة وكذا المواقع الإباحية.

ومما سبق يمكن القول إن وسائل الاتصال المختلفة قد تساهم في بناء تصور لدى الطالب للشخصية القدوة، ومصدرا من مصادر صناعة القدوة والترويج لها، كما أن الوسيلة الإعلامية والاتصالية الأكثر استخداما من طرف الطلبة هي الانترنيت مقارنة بباقي الوسائل التي أصبح استخدامها محدود من طرف الطلبة كالتلفزيون والجرائد والمجلات، وأن الإعلام الجديد قد أخذ حيزا كبيرا من وقت الطلبة واهتماماتهم.

الجدول رقم 30: يوضح ما إذا كان الطلبة يعتبرون الشخصيات الإعلامية كشخصيات قدوة حسب التخصص

الشخصيات الإعلامية كقدوة / التخصص	نعم		لا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
علم الاجتماع	30	37,5	50	62,5	80	100
إعلام واتصال	55	68,8	25	31,2	80	100
طب	21	26,2	59	73,8	80	100
هندسة	20	25	60	75	80	100
المجموع	126	39,4	194	60,6	320	100

نلاحظ من خلال النسب المئوية الظاهرة في الجدول أعلاه أن نسبة 60,6% من الطلبة المبحوثين لا يعتبرون الشخصيات الإعلامية من مذيعين ومقدمي البرامج في مختلف وسائل الإعلام كشخصيات قدوة وهي نسبة عالية مقارنة بنسبة الطلبة المبحوثين الذين يعتبرون الشخصيات الإعلامية كشخصيات قدوة والمقدرة بـ 39,4%.

كما نلاحظ أن هناك فروق واختلافات بين الطلبة حول الشخصيات الإعلامية واعتبارها كشخصيات قدوة حيث نجد أن الاختلاف لصالح طلبة الإعلام والاتصال بنسبة 68,8% ممن يعتبرون الشخصيات الإعلامية شخصيات قدوة، وهذا راجع كونهم يدرسون تخصص صحافة وبالتالي يتأثرون بالإعلاميين الذين هم من مجال تخصصهم ويتابعون أخبارهم ويهتمون بهم كثيرا مقارنة بباقي التخصصات ثم تليها نسبة 37,5% من طلبة علم الاجتماع، وهو ما يوضح تقارب التخصصين فالأول يندرج ضمن العلوم الإنسانية والثاني ضمن العلوم الاجتماعية، وبالتالي نجد اهتماما من طرف طلبة علم الاجتماع بالشخصيات الإعلامية، وتأتي نسبتي 26,2% و25% بالنسبة لطلبة الطب والهندسة على التوالي، وهي نسب متقاربة، كون هذين التخصصين بعيدين عن مجال الإعلام.

وحتى الشخصيات الإعلامية التي ذكرت من طرف هذين التخصصين هي في عمومها شخصيات دينية، وكانت اختياراتها منحسرة في مقدمي البرامج الدينية الذين يظهرون كثيرا في وسائل الإعلام مثل الداعية **مصطفى حسني أو**

عمرو خالد وأحمد الشقيري وغيرهم من الشخصيات التي لديها برامج تلفزيونية إلا أنها ليست شخصيات متخصصة في الصحافة الإعلام.

ومنه يمكن القول إن هناك اختلافات بين الطلبة فيما يخص الشخصيات الإعلامية وهو ما يوضحه اعتراض طلبة الطب والهندسة على اعتبار الشخصيات الإعلامية كشخصية قدوة بنسب كبيرة جدا حيث قدرت نسبة الاعتراض وعدم الموافقة على اعتبار الشخصيات الإعلامية كشخصيات قدوة لدى طلبة الهندسة بـ75% تليها نسبة مقاربة لها من طلبة الطب بـ 73,8%.

الجدول رقم 30أ: دلالة الفروق فيما يخص الشخصيات الإعلامية كشخصيات قدوة حسب التخصص

	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة (sig)	القرار
الشخصيات الإعلامية	41,73	3	0,05	0,00	توجد دلالة

نلاحظ أن قيمة كا^2 المحسوبة قدرت بـ 41,73 فيما يخص الشخصيات الإعلامية عند درجة حرية 3 ومستوى الخطأ 0,05، وأن قيمة (sig) المعنوية قدرت بـ 0,00 وهي أصغر من مستوى الخطأ 0,05 وبالتالي توجد هناك فروق أو اختلافات بين التخصصات العلمية (علم الاجتماع، إعلام واتصال، طب وهندسة) فيما يخص اعتبار الشخصيات الإعلامية شخصيات قدوة.

هذا ورغم اعتراض نسبة كبيرة من الطلبة الجامعيين باختلاف تخصصاتهم على اعتبار الشخصيات الإعلامية كشخصيات قدوة إلى أن نسبة معينة من الطلبة (الثلث) والمقدرة بـ39,4% يعتبرون الشخصيات الإعلامية كشخصيات قدوة وذكروا لنا العديد من الأسماء، حيث طرحت عليهم الباحثة سؤالا مفتوحا مفاده: إذا كنتم تعتبرون الشخصيات الإعلامية كشخصيات قدوة فاذكروا لنا بعض هذه الأسماء؟، وبعدها قامت الباحثة بتفيئة إجابات المبحوثين وإعطائها بدائل كما هي موضحة في الجدول الأتي:

الجدول رقم 30ب: الشخصيات الإعلامية التي يعتبرها الطلبة كشخصيات قدوة

الشخصيات الإعلامية محل القدوة	التكرار	النسبة المئوية
إعلاميين جزائريين	61	%48,4
إعلاميين عرب	22	%17,5
إعلاميين غربيين	4	%3,2
إعلاميين من مختلف الجنسيات	21	%16,7
لم يتم ذكر اسم الشخصية	18	%14,3
المجموع	126	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن هناك من المبحوثين من اعتبر الإعلاميين الجزائريين فقط كشخصيات قدوة وذكرها في قائمة واحدة للأسماء وذلك بنسبة 48,4% كأعلى نسبة، تليها نسبة 17,5% من المبحوثين من اعتبر الشخصيات الإعلامية العربية فقط كشخصيات قدوة وذكرها في قائمة واحدة للأسماء، وهناك من ذكر شخصيات إعلامية من مختلف الجنسيات التي تضم أسماء لإعلاميين يعتبرونهم كشخصيات قدوة (إعلاميين جزائريين وعرب وغربيين) في قائمة واحدة للأسماء وذلك بنسبة 16,7%، ونسبة 14,3% وافقوا على اعتبار الشخصيات الإعلامية قدوة ولكن لم يذكروا أسماء معينة، واكتفوا بذكر بعض الصفات كأن تكون شخصيات صادقة، متعلمة، لديها رسالة هادفة في الحياة، ونسبة 3,2% فقط من المبحوثين من اعتبر الشخصيات الإعلامية الغربية كشخصيات قدوة وذكرها في قائمة واحدة للأسماء.

ومما سبق يمكن القول إن نسبة كبيرة من الطلبة المبحوثين محل الدراسة يميلون ومتأثرون بالإعلاميين الجزائريين ويعتبرونهم قدوة وفي مقدمتهم (**سليمان بخليلي، خديجة بن قنة، حفيظ دراجي، قادة بن عمار**) وحسب المبحوثين هؤلاء الإعلاميين لديهم ثقافة واسعة وفكر يدافعون عنه ويتمتعون بالأخلاق الحسنة، كما أن البعض منهم قد أثبت نفسه خارج الجزائر وتفوق وهو نموذج حسن للشخص الناجح الذي يلهمهم لكي يصبحوا مثله في يوم من الأيام، بالإضافة إلى اهتمام هؤلاء الإعلاميين بالقضايا والمشكلات الاجتماعية التي تخص فئة الشباب، وكتابة مقالات تخص ذلك، ناهيك

عن امتلاك هؤلاء الإعلاميين لصفحات على مواقع التواصل الاجتماعي وبالتالي سرعة الوصول إليهم من طرف الطلبة وهذا ما يتيح لهم الاطلاع المكثف على أفكارهم ونشاطاتهم المختلفة.

وفيما يخص الشخصيات الإعلامية العربية التي يعتبرها الطلبة كشخصيات قدوة نجد: (**الإعلامية رضوى الشربيني، علا الفارس، مالك المكتبي، فيصل القاسم وغيرهم**) وهي شخصيات تتناول مواضيع اجتماعية وإنسانية تكسر من خلالها كل الطابوهات، فتلقى إقبالا كبيرا عليها من طرف الطلبة خاصة فيما يخص فئة الإناث، وهناك نسبة أقل من الطلبة من اعتبر الشخصيات الإعلامية الغربية كشخصيات قدوة وفي مقدمتهم نجد (أوبرا وينفري وهي أمريكية الجنسية)، حيث تقوم هذه الأخيرة بالعديد من الأعمال والأنشطة التحفيزية للشباب وهذا ما يجعل منها شخصية مؤثرة.

كما أن هناك العديد من الأسباب التي أوردها الطلبة فيما يخص عدم اعتبارهم الشخصيات الإعلامية كشخصيات قدوة، حيث قمنا بتفييئها وفق إجابات المبحوثين وهو ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم 30ج: أسباب اعتبار الشخصيات الإعلامية ليست كشخصيات قدوة لدى الطلبة

الأسباب	التكرار	النسبة المئوية
لهم وظيفة معينة وليست لهم مصداقية	41	%21,1
مزيفون ومنافقون	40	%20,6
ليست لديهم صفات الشخصية القدوة وغير مؤثرين	32	%16,5
لا يعجبونني ولا أهتم بالمجال	15	%7,7
ليس لديهم مستوى ويبحثون فقط على الشهرة والمال	10	%5,2
أسباب متنوعة	27	%13,9
لم يتم ذكر السبب	29	%14,9
المجموع	194	%100

نلاحظ أن الطلبة قد ذكروا العديد من الأسباب والتبريرات لعدم اعتبارهم الشخصيات الإعلامية كشخصيات قدوة فالنسبة الأعلى منهم والمقدرة بـ 21,1% يرون أن الإعلاميين من مذيعين ومقدمي البرامج في مختلف وسائل الإعلام لهم وظيفة معينة وهي تقديم الأخبار والمادة الإعلامية المطلوب منهم أن يقدموها للجماهير، وهذا ما يجعل منهم شخصيات فاقدة للمصداقية في نظر الطلبة، ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد: *" الإعلامي يتبع برنامجه المقرر"، " لأن الإعلام مجرد مهنة "، " مجرد ناقلي أخبار "، " أغلب الإعلاميين يمارسون التدليس والكذب "، " لا ألتمس فيهم الصدق"، " لا ثقة في الإعلام "* وهو ما يوضح أن الإعلاميين في نظر الطلبة لا يتمتعون بالثقة والمصداقية الكافية التي تجعلهم قدوة في نظرهم، كما أنهم مجرد موظفين ومقيدين بالمادة الإعلامية التي يقدمونها للجمهور.

ونسبة أخرى قريبة من النسبة الأولى من الطلبة والمقدرة بـ20,6% يعتبرون الشخصيات الإعلامية شخصيات مزيفة بمعنى أنها شخصيات غير حقيقية ولا تظهر شخصيتها في مختلف البرامج التي تقدمها، وأنهم لا يستطيعون اعتبارها كشخصيات قدوة دون معايشتها ومعرفة حياتها الخاصة ومختلف الأفعال وردات الأفعال الصادرة عن تلك الشخصيات، ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد: *" واقع افتراضي "، " شخصيتهم الحقيقية تختلف عن شخصيتهم*

الإعلامية "، " ليس كل ما يلمع ذهب " ، " شخصية متنكرة " ، " شخصية متغيرة "، " شخصيتهم الحقيقية تختلف عن شخصيتهم الإعلامية "،وهو ما يوضح أن الشخصيات الإعلامية في نظر الطلبة هي شخصيات مصطنعة وغير حقيقية أو واقعية حتى يجعلوا منها شخصية قدوة لهم، كما أن شخصية الإعلامي لا تظهر أمام الكاميرا وبالتالي فهو عالم افتراضي لا يمكن الأخذ به.

ونسبة معتبرة من الطلبة مقدرة بـ 16,5% يرون بأن الشخصيات الإعلامية لا تمتلك صفات ومؤهلات الشخصية القدوة التي يتمنون أن يكونوا مثلها أوعليها في المستقبل القريب، كما أنها شخصيات غير مؤثرة في المجتمع خاصة في المجتمع الجزائري، ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد: *" لا أجد التأثير الكافي " ، " نادرا ما يحملون صفات القدوة أو معاييرها لدي " ، " ليسوا بقدوة "، " بالنسبة لي لا يؤثرون في بطريقة ايجابية "*.

ونسبة 14,9% من الطلبة امتنعوا عن ذكر أسباب عدم اعتبارهم الإعلاميين كشخصيات قدوة، و13,9% من الطلبة ذكروا أسباب متنوعة لعدم اعتبارهم الإعلاميين شخصيات قدوة كارتباطهم بأيديولوجيات وخلفيات سياسية وفكرية تتحكم في الرسالة المقدمة من طرفهم وأسباب أخرى مختلفة كاعتبارهم بدون رسالة هادفة في الحياة تشد انتباههم وتجعلهم مهتمين بهم، ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد: *" لأنه تم تسييس الإعلام "، " إيديولوجيتهم تتناقض وشخصيتي " ، " لأنهم مجرد دمى يتحكم فيها ومأمورون "، " كثرة الإعلاميين واختلاط الحابل بالنابل "*، كما ذكر بعض الطلبة ونسبتهم 7,7% بأنهم غير مهتمين بمجال الإعلام والإعلاميين كما أن الإعلاميين لا يعجبونهم ولا يهتمون بهم بالشكل الذي يجعل هؤلاء قدوة لهم، ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد:*"لا يعجبونني ولا أهتم " " لا علاقة لي بالإعلام "*.

ونسبة 5,2% من الطلبة المبحوثين يرون بأن الشخصيات الإعلامية همها الوحيد هو جني الأموال والشهرة فقط وأن الإعلاميين ليس لديهم مستوى، ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد: *" انعدام الكفاءة "، " تفاهة المحتوى " أعتبر أغلبهم سطحيين "، " غير متمكنين " ، " يعملون من أجل المادة "، " هدفهم مالي "*.

ومنه يمكن القول إن المبحوثين لا يعتبرون الشخصيات الإعلامية كشخصيات قدوة لعدة أسباب أهمها: أنها شخصيات مزيفة بمعنى أن الطلبة لا يعرفون حقيقة هؤلاء الإعلاميين، لأنهم مجرد موظفين حسبهم، لا يملكون فكرا معينا أو رسالة يقدمونها للجماهير، أو مواقف يمكن التأثر بها، وبالتالي لا تتوفر فيهم المصداقية اللازمة والثقة التي تجعلهم كقدوة

لهم، بالإضافة إلى خدمة هؤلاء الإعلاميين لأفكار معينة والترويج لها وهذا ما يجعلهم في نظر الطلبة شخصيات فاقدة للمصداقية، كل هذه الصفات لا تؤهل الإعلاميين حسب الطلبة المبحوثين لأن يكونوا شخصيات قدوة.

الجدول رقم 31: يوضح ما إذا كان الطلبة يعتبرون الشخصيات الفنية كشخصيات قدوة حسب التخصص

الشخصيات الفنية كقدوة / التخصص	نعم		لا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
علم الاجتماع	12	15	68	85	80	100
إعلام واتصال	18	22,5	62	77,5	80	100
طب	6	7,5	74	92,5	80	100
هندسة	15	18,8	65	81,2	80	100
المجموع	51	15,9	269	84,1	320	100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة الطلبة المعارضين وغير الموافقين على اعتبار الشخصيات الفنية من ممثلين ومغنيين كشخصيات قدوة قدرت بـ 84,1% وهي نسبة كبيرة جدا مقارنة بالمؤيدين لاعتبار الشخصيات الفنية كشخصيات قدوة بنسبة 15,9% وهذا راجع للعديد من العوامل والتبريرات التي قدمها الطلبة المبحوثين التي سنراها لاحقا.

وبمقارنة التخصصات نجد أن نسبة المعارضة بين مختلف التخصصات متقاربة إلى حد ما حيث نجد نسبة 92,5% من طلبة الطب ممن لا يعتبرون الشخصيات الفنية شخصيات قدوة تليها نسبة 85% و81,2% من طلبة علم الاجتماع والهندسة على التوالي، أما طلبة الإعلام فنسبة المعارضة كانت هي الأصغر بـ77,5%.

أما نسبة التأييد و اعتبار الشخصيات الفنية كشخصيات قدوة فنجد النسبة الأكبر لطلبة الإعلام والاتصال بـ22,5% ونسبة مقاربة لها من طلبة الهندسة بـ 18,8%. وبعدها طلبة علم الاجتماع بـ 15% وأخيرا نسبة طلبة الطب والمقدرة بـ 7,5%.

يمكن القول إن النسب متقاربة وبالتالي يوجد اختلاف طفيف بين التخصصات فيما يخص اعتبار الشخصيات الفنية شخصيات قدوة، والاختلاف لصالح طلبة الإعلام والاتصال وطلبة الهندسة، مقارنة بباقي التخصصات، حيث نجد تأييد ضئيل وقليل لطلبة الطب فيما يخص الشخصيات الفنية مقارنة بباقي التخصصات.

الجدول رقم 31أ: دلالة الفروق فيما يخص الشخصيات الفنية كشخصيات قدوة حسب التخصص

	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة (sig)	القرار
الشخصيات الفنية	7,34	3	0,05	0,06	لا توجد دلالة

نلاحظ أن قيمة كا^2 المحسوبة قدرت بـ 7,34 فيما يخص الشخصيات الفنية عند درجة حرية 3 ومستوى الخطأ 0,05، وأن قيمة (sig) المعنوية قدرت بـ 0,06 وهي أكبر من مستوى الخطأ 0,05 وبالتالي لا توجد هناك فروق أو اختلافات بين التخصصات العلمية (علم الاجتماع، إعلام واتصال، طب وهندسة) فيما يخص اعتبار الشخصيات الفنية (ممثلين ومغنيين) شخصيات قدوة.

نسبة الطلبة المبحوثين الذين يعتبرون الفنانين كشخصيات قدوة هي نسبة قليلة إلا أنه لا يمكن إهمالها، حيث طرحت عليهم الباحثة سؤالا مفتوحا والذي مفاده إذا كنتم تعتبرون الفنانين شخصيات قدوة فاذكروا لنا بعض الأسماء، وبعدها قامت الباحثة بتفيئة إجابات المبحوثين وإعطائها بدائل موضحة في الجدول الأتي:

الجدول رقم 31ب: يوضح الشخصيات الفنية التي يعتبرها الطلبة كشخصيات قدوة

الشخصيات الفنية محل القدوة	التكرار	النسبة المئوية
فنانين جزائريين	20	%39,2
فنانين عرب	1	%2
فنانين من الغرب	8	%15,7
فنانين من جنسيات مختلفة	13	%25,5
لم يتم ذكر اسم الشخصية	9	%17,6
المجموع	51	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن هناك من المبحوثين من اعتبر الشخصيات الفنية الجزائرية فقط كشخصيات قدوة وذكرها في قائمة واحدة للأسماء وذلك بنسبة 39,2%، تليها نسبة 25,5% من المبحوثين من ذكر شخصيات فنية من مختلف الجنسيات في قائمة واحدة للأسماء والتي تضم أسماء لفنانين يعتبرونهم كشخصيات قدوة (فنانين جزائريين وعرب وغربيين)، ونسبة 17,6% وافقوا على اعتبار الشخصيات الفنية قدوة ولكن لم يذكروا أسماء معينة، واعتبروا أن الفنان قدوة حسب الرسالة التي يقدمها للمجتمع، وهناك من المبحوثين من اعتبر الشخصيات الفنية الغربية فقط كشخصيات قدوة وذكرها في قائمة واحدة للأسماء وذلك بنسبة 15,7%، ونسبة 2% فقط من اعتبر الشخصيات الفنية العربية كشخصيات قدوة وذكرها في قائمة واحدة للأسماء.

ومما سبق يمكن القول إن النسبة الأكبر من المبحوثين يعتبرون الفنانين الجزائريين كشخصيات قدوة حيث نجد في مقدمتهم (**الفنان عثمان عريوات، صالح أوقروت، لطفي دوبل كانو**) وهذا نظرا للرسالة المقدمة من طرف هذه الشخصيات، والكاريزما التي يتميزون بها و كذا تمكنهم وإبداعاتهم في مجال الفن الراقي والهادف، بالإضافة إلى التهميش الذي يعانيه الممثل عثمان عريوات بالنظر إلى الأعمال التي قدمها للسينما الجزائرية، واحتواء أعماله لمضامين ورسائل سياسية في صورة الفيلم السينمائي " كرنفال في دشرة " والممثل صالح أوقروت في المسلسل " السلطان عاشور العاشر" الذي تطرق إلى قضايا وظواهر اجتماعية وسياسية يعاني منها المجتمع الجزائري، وكذا الأغاني التي يؤديها **لطفي دوبل كانو**

وما تحمله من رسائل سياسية وكذا اجتماعية تعبر عن الشباب وطموحاتهم وكذا تطلعاتهم في الحياة كالهجرة غير الشرعية أو ما يطلق عليها " الحرقة " المخدرات وغيرها من المواضيع التي تهم الشاب الجزائري بصفة عامة والطالب الجامعي بصفة خاصة.

وفيما يخص الشخصيات الفنية الغربية التي يعتبرها الطلبة المبحوثين كشخصيات قدوة نجد في مقدمتهم المغنية الأمريكية " سلين ديون "وهي شخصية تقوم بالعديد من الأعمال الخيرية في مجتمعاتها وحتى خارجه، بالإضافة إلى اهتمامها بالقضايا الإنسانية في العالم، أما بالنسبة للشخصيات الفنية العربية التي يعتبرها الطلبة كشخصيات قدوة فنجد أن الطلبة اكتفوا بذكر بعض الأسماء على غرار الممثل المصري المشهور عادل إمام، واعتبروه شخصية مؤثر وفاعلة في مجتمعه.

ومنه نستنتج بأن تصور الطلبة المبحوثين للشخصية القدوة من الفنانين ترتبط بالسيرة الذاتية لهؤلاء وما تتضمنه من قيم ومبادئ وأخلاق، بالإضافة إلى الرسائل المقدمة من طرفهم، وأن تأثرهم متمركز حول الشخصيات الجزائرية أكثر من غيرها من الشخصيات، باعتبارها شخصيات تلامس واقع الشباب وتعبر عنه، كما أنها تعالج قضايا ومشكلات يعيشها يوميا الشاب الجزائري، مما يجعلها الأقرب إليه من باقي الشخصيات التي تنتمي لجنسيات أخرى سواء منها العربية أو الغربية.

وقد أدرج المبحوثين العديد من الأسباب لعدم اعتبارهم الفنانين من مغنيين وممثلين كشخصيات قدوة وهو ما لخصته الباحثة في الجدول التالي:

الجدول رقم 31ج: أسباب اعتبار الشخصيات الفنية ليست كشخصيات قدوة لدى الطلبة

الأسباب	التكرار	النسبة المئوية
مجرد ترفيه و إعجاب بهم	6	%2,2
هم قدوة سيئة وليست لديهم أخلاق	29	%10,8
مستواهم متدني وليسوا أهل بأن يكونوا قدوة	53	%19,7
مزيفون وغير حقيقيين	30	%11,2
لا أهتم بالمجال	41	%15,2
تافهون وليست لديهم رسالة هادفة	34	%12,6
أخرى تذكر	31	%11,5
لم يتم ذكر السبب	45	%16,7
المجموع	269	%100

نلاحظ مما سبق أن 19,7% من الطلبة لا يعتبرون الفنانين من مغنيين وممثلين كشخصيات قدوة بسبب مستواهم المتدني وعدم امتلاكهم للمؤهلات والصفات التي تخولهم بأن يكونوا قدوة للشباب، ومن أمثلة الإجابات في هذا الصدد نجد: *" الفن أصبح في الحضيض "، " لأنه لا يمكن لهم أن يكونوا كذلك ببساطة " ، " لأنهم لا يتوافقون مع مبادئي ولا مع تصوري للشخصية القدوة " ، " ليسوا أهل بأن يكونوا قدوة ولا يرقون إلى مرتبة قدوة "*، كما أن 15,2% أقروا بعدم إعجابهم بالفنانين وكذا عدم اهتمامهم بالمجال، ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد:*" لا تستهويني هذه النوعية من الشخصيات "* تليها نسبة 12,6% يرون بأن الفنانين تافهون وليست لديهم رسالة هادفة ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد: *" لا أظن أنها الطريقة المناسبة لتوصيل رسائل معينة هادفة "، " لأن مجالهم لا يفيد الأمة والمجتمع "، " لأني لا أعتبر المضامين التي يقدمونها يمكن أن يحتذى بها " " تفاهة المحتوى "* .

ونسبة 11,5% ذكروا أسبابا مختلفة ومتنوعة منها: أنهم شخصيات تستهدف جمع الأموال وحصد الشهرة على حساب القيم، وبأنها تنشر أفكار غريبة على المجتمع بالإضافة إلى كونها شخصيات تهدم أكثر مما تبني، ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد: " *هدفهم هو الربح المادي لا غير، وهمهم الوحيد هو المال والشهرة* " ، " *لأنه في نظري الشخصية القدوة هي التي لا تبحث عن الشهرة* " ، " *لأن ما بني على باطل فهو باطل* " ، " *لأن مبادئي الدينية والأخلاقية تتعارض مع الفن والموسيقى* "، أما 11,2% من الطلبة فأجابوا بأن المغنيين والممثلين شخصيات مزيفة وغير حقيقية، بمعنى أنهم يؤدون أدوارا ويتقمصون العديد من الشخصيات المختلفة والمتناقضة، وبالتالي لا يمكن اعتبارهم قدوة، ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد " *هم ليسوا حقيقيين يلعبون فقط أدوار* " ، " *لأنهم في الواقع لديهم شخصية مصطنعة لا يمكن الأخذ بها* "، " *لأنهم يدخلون في أدوار تمثيلية تعود لسيناريو مخرج معين فقط، كذلك الحال للمغني فهو يعبر بموسيقى عن موضوع معين فقط* " ، ونسبة مقاربة لها من المبحوثين والمقدرة بـ10,8% يعتبرونهم قدوة سيئة للشباب وبأن أخلاقهم تتناقض ودين وعادات المجتمع الذي يعيشون فيه، وبأنهم ينشرون قيما سلبية وأفكارا منحرفة، ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد "*يدعون إلى أشياء لا أخلاقية* "، " *هم قدوة سيئة للشباب* " ، " *مبادئهم وقيمهم متدنية إلا من رحم ربي* " ، " *لأننا لا نملك الفن الراقي* " ، " *ارتفاع نسبة الانحراف في الوسط* "، ونسبة 2,2% يرون بأن الممثلين والمغنيين وظيفتهم هي الترفيه وفقط، وبالتالي قد يعجبون بالبعض منهم ولكن لا يتأثرون بهم ولا يتخذونهم قدوة لهم.

وما يمكن استنتاجه مما سبق أن الطلبة المبحوثين لا يعتبرون الممثلين والمغنيين شخصيات قدوة لعدة أسباب أهمها أن هؤلاء الفنانين لا يقدمون الفن الراقي الذي يسمو بالقيم والأخلاق في المجتمع، كما أن معظم الفنانين بلا أخلاق وسلوكياتهم لا تعكس القدوة التي يتصورونها أو يطمحون أن يكونوا عليها في المستقبل،كما أنها شخصيات مزيفة وليست شخصيات حقيقية، تتغير بتغير الدور أو الأغنية المقدمة، يمارسون النفاق ولا يقدمون خدمة مجتمعية أو رسالة هادفة وبالتالي فهي شخصيات تستهدف الشهرة والمال فقط على حساب القيم والذوق العام.

وإن كان ثمة جزء من الطلبة لم يخفي إعجابه بهؤلاء الفنانين على غرار المغنيين والممثلين والاستماع لأغانيهم ومشاهدة برامجهم، ناهيك عن إعجابهم بطريقة لباس وعيش هؤلاء ولكن هذا لا يعني حسبهم ولا يرقى لدرجة أن يعتبرونهم قدوة، فهم يفصلون بين الإعجاب والتأثر والتقليد لدرجة المحاكاة، كما أنهم يمارسون نوع من الانتقائية والغربلة وينفون بوعي أو بدون وعي اعتبار هؤلاء قدوة لهم.

الجدول رقم 32: يوضح ما إذا كان الطلبة يعتبرون الشخصيات الرياضية كشخصيات قدوة حسب التخصص

الشخصيات الرياضية كقدوة / التخصص	نعم		لا		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
علم الاجتماع	24	30	56	70	80	100
إعلام واتصال	27	33,8	53	66,2	80	100
طب	23	28,8	57	71,2	80	100
هندسة	25	31,2	55	68,8	80	100
المجموع	99	30,9	221	69,1	320	100

تبين التكرارات والنسب المئوية الموضحة في الجدول أعلاه أن 69,1% من الطلبة لا يعتبرون الشخصيات الرياضية كشخصيات قدوة تليها نسبة المؤيدين لاعتبار الشخصيات الرياضية كشخصيات قدوة بنسبة 30,9% وهي تمثل ثلث المبحوثين .

ونسبة المعارضة لكون الشخصيات الرياضية شخصيات قدوة قدرت بـ 71,2% لطلبة الطب تليها نسبة 70% لطلبة علم الاجتماع، ونسب متقاربة من طلبة الهندسة والإعلام والاتصال بنسبة 68,8% و66,2% على التوالي، كما توضح لنا الإحصائيات بأن أعلى نسبة للمؤيدين قدرت بـ33,8% لطلبة علوم الإعلام والاتصال تليها نسب مقاربة لها بـ 31,2% و30% بالنسبة لطلبة علم الاجتماع وطلبة الهندسة على التوالي وأخيرا نسبة 28,8% بالنسبة لطلبة الطب.

ومنه يمكن القول إن الاختلافات أو الفروق بين التخصصات فيما يخص اعتبار الشخصيات الرياضية كشخصيات قدوة طفيفة و متقاربة بين مختلف التخصصات، والاختلاف لصالح طلبة الإعلام والاتصال وطلبة الهندسة.

الجدول رقم 32أ دلالة الفروق فيما يخص الشخصيات الرياضية كشخصيات قدوة لدى الطلبة حسب التخصص

	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة (sig)	القرار
الشخصيات الرياضية	0,51	3	0,05	0,91	لا توجد دلالة

نلاحظ أن قيمة كا^2 المحسوبة قدرت بـ 0,51 فيما يخص الشخصيات الرياضية عند درجة حرية 3 ومستوى الخطأ 0,05، وأن قيمة (sig) المعنوية قدرت بـ 0,91 وهي أكبر من مستوى الخطأ 0,05 وبالتالي لا توجد هناك فروق أو اختلافات بين التخصصات العلمية (علم الاجتماع، إعلام واتصال، طب وهندسة) فيما يخص اعتبار الشخصيات الرياضية كشخصيات قدوة.

وهناك نسبة قليلة من المبحوثين الذين يؤيدون فكرة الشخصيات الرياضية شخصيات قدوة مقارنة بالرفض، ويمثلون ثلث العينة وهذا لا يمكن إهماله، لذلك طلبت الباحثة من المبحوثين ذكر بعض الأسماء الرياضية التي يعتبرونها قدوة وهو ما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم 32ب: يوضح الشخصيات الرياضية التي يعتبرها الطلبة كشخصيات قدوة

الشخصيات الرياضية محل القدوة	التكرار	النسبة المئوية
رياضيين جزائريين	14	%14,1
رياضيين غربيين	44	%44,4
رياضيين من مختلف الجنسيات	21	%21,2
لم يذكر اسم الشخصية	20	%20,2
المجموع	99	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بأن هناك من المبحوثين من اعتبر الشخصيات الرياضية الغربية فقط كشخصيات قدوة وذكرها في قائمة واحدة للأسماء وذلك بنسبة 44,4%، تليها نسبة 21,2% من المبحوثين من ذكر شخصيات رياضية من مختلف الجنسيات في قائمة واحدة للأسماء والتي تضم أسماء رياضية يعتبرونها كشخصيات قدوة (رياضيين

جزائريين وعرب وغربيين)، وهناك من اعتبر الشخصيات الرياضية الجزائرية فقط كشخصيات قدوة وذكرها في قائمة واحدة للأسماء وذلك بنسبة 14,1%، ونسبة 20,2% وافقوا على اعتبار الشخصيات الرياضية قدوة ولكن لم يذكروا أسماء معينة.

بالنسبة للشخصيات الرياضية الغربية التي ذكرها الطلبة كشخصيات قدوة نجد في مقدمتهم (**كريستيانو رونالدو وميسي**، ثم **محمد علي كلاي وزين الدين زيدان** بالإضافة إلى رياضيين آخرين) ولكن هؤلاء الأربعة هم الذين تم ذكرهم بشكل كبير من طرف المبحوثين، وهذا راجع إلى عدة أسباب في نظر المبحوثين: كون هؤلاء الرياضيين استطاعوا أن يحققوا أهدافهم وطموحاتهم في الحياة مقارنة بالظروف التي كانوا عليها قبل ممارستهم كرة القدم، بالإضافة إلى الأعمال الخيرية والمساعدات التي يقدمونها للفقراء.

أما محمد علي كلاي فاعتناقه للإسلام في ظروف صعبة وتحديه لمجتمعه وكذا افتخاره بالإسلام والتسويق له ولمبادئه جعله محل قدوة لدى الطلبة، ناهيك عن تطويع الرياضة من أجل إيصال رسالة نبيلة للمجتمع الذي يعيش فيه، كل ذلك رأى فيه المبحوثين فعلا يثير الإعجاب وبالتالي اعتباره مثالا يحتذى به.

وبالنسبة الشخصيات العربية المذكورة كشخصيات قدوة نجد اللاعب المصري " **محمد أبو تريكة** " وهذا يرجع بالأساس إلى تعاطف هذا الأخير مع القضية الفلسطينية التي تعتبر قضية مركزية لدى الشباب الجزائري، بالإضافة إلى الأخلاق التي يتميز بها اللاعب ومشاركته في الأعمال الخيرية، وكذلك اللاعب " **محمد صلاح** " وما يتميز به من مهارات كروية بالإضافة إلى الشخصية الإسلامية التي يصدرها للغرب كفعل السجود داخل الملاعب الأوروبية، وكذا الأخلاق والتواضع بالإضافة إلى العزيمة والمثابرة التي تميزه كرياضي عربي أثبت نفسه في البلاد الأجنبية وغيرهم من الشخصيات الرياضية.

أما الرياضيين الجزائريين واعتبارهم كشخصيات قدوة فنجد في مقدمتهم **رابح ماجر** الذي يعتبر شخصية ناجحة وكاريزما جذابة حسب المبحوثين، **ورياض محرز**، وما يتميز به من أخلاق طيبة تجعله محل قدوة لديهم، بالإضافة إلى عبد المؤمن جابو) وغيرها من الشخصيات، ولكن هؤلاء الشخصيات الرياضية الثلاثة الأكثر ذكرا من طرف الطلبة.

كما أن هناك العديد من المبررات والأسباب التي دفعت الطلبة إلى اعتبار الشخصيات الرياضية ليست بالشخصيات القدوة، وهي نسبة كبيرة ومعتبرة منهم والمقدرة بـ69,1% كما رأينا في الجدول رقم 32، حيث طرحت الباحثة سؤالا

مباشرا ومفتوحا على الطلبة حول عدم اعتبارهم الشخصيات الرياضية كشخصيات قدوة وكانت إجاباتهم بعد تفيئتها من طرف الباحثة وإعطائها بدائل انطلاقا من إجابات المبحوثين على النحو التالي:

الجدول رقم 32ج: يوضح أسباب عدم اعتبار الشخصيات الرياضية كشخصيات قدوة لدى الطلبة

الأسباب	التكرار	النسبة المئوية
ليست لديهم صفات الشخصية القدوة	14	%6,3
لا أعرفهم ولا أهتم بالمجال	90	%40,7
ليسوا مؤثرين	9	%4,1
ليست لديهم رسالة أو هدف	19	%8,6
ليس لديهم مستوى، ويبحثون على المال والشهرة فقط	9	%4,1
أخرى تذكر	29	%13,1
لم يتم ذكر السبب	51	%23,1
المجموع	221	%100

نلاحظ من خلال الجدول الموضح في الجدول أعلاه بأن نسبة 40,7% من الطلبة المبحوثين غير مهتمين بمجال الرياضة ولا يعرفون الرياضيين وهذا ربما لأن نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور في العينة، ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد: *" لا أتابع الشخصيات الرياضية وليس لدي ميول رياضي "* ، *" من غير مجال اهتمامي "* ، *" بعيدون عن اهتماماتي الشخصية "*.

كما أن هناك نسبة 23,1% من المبحوثين لم يذكروا سبب عدم اعتبارهم الرياضيين كشخصيات قدوة، واكتفوا باعتراضهم على الفكرة، تليها نسبة من المبحوثين مقدرة بـ 13,1% قدموا مبررات مختلفة ومتنوعة ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد: *" لأنها هواية وليست شيء آخر "* ، *" قد يتميز اللاعب الرياضي بعزيمة وإرادة ويعطي مثالا لكن أراه يخدم مستقبله "*، ونسبة 8,6% يعتبرون بأن الرياضيين ليست لديهم رسالة أو هدف وأنهم مجرد رياضيين يقومون بوظيفتهم وفقط، ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد: *" لا يقدمون أشياء مفيدة للمجتمع "* ، *" لا*

علاقة للرياضة بالحياة الاجتماعية " ، *"لأن أغلب الرياضيين لا يهتمون بقضايا الأمة،" القدوة يجب أن يكون عالم أو مفكر"* ، أما نسبة 6,3% من المبحوثين فيؤكدون بأن الشخصيات الرياضية شخصيات لا تملك صفات القدوة، ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد *" لا أجد صفة في اللاعبين والرياضيين أقتدي بها من غير ممارسة الرياضة "* ، *" لأنني لا أجد شيء لأقتدي بهم فيه "* .

ونسبة4,1% يعتبرونها شخصيات غير مؤثرة في المجتمع، ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد ، *" لا يوجد تأثير فعال لهم في بناء الشخصية "* ، *" غير مؤثرين "* ، بمعنى هذه الشخصيات ليس لديها أفكار وأعمال تقوم بها في المجتمع وخاصة الرياضيين الجزائريين، ونسبة مساوية لها أي 4,1 من المبحوثين ممن اعتبر الرياضيين ليس لديهم مستوى ثقافي و يستهدفون فقط المال والشهرة ولا غير، ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد*" ليس لها هدف إلا جمع الأموال"* ، *" لأن الرياضة في عصرنا الحالي رياضة مال وفقط "* ، *" في بلادنا الرياضي للأسف دون مستوى دراسي ،ثقافي لا يهمه إلا المال"* .

الجدول رقم 33: يوضح انخراط الطلبة في تنظيمات طلابية، جمعيات وأحزاب سياسية حسب التخصص

الانخراط		التخصص	علم الاجتماع	إعلام واتصال	طب	هندسة	المجموع
انخراط الطالب في تنظيم طلابي	نعم	ت	02	06	06	02	16
		%	2,5	7,2	7,2	2,5	05
	لا	ت	78	74	74	78	304
		%	97,5	92,5	92,5	97,5	95
	المجموع	ت	80	80	80	80	320
		%	100	100	100	100	100
انخراط الطالب في جمعيات خيرية	نعم	ت	20	20	14	16	70
		%	25	25	17,5	20	21,9
	لا	ت	60	60	66	64	250
		%	75	75	82,5	80	78,9
	المجموع	ت	80	80	80	80	320
		%	100	100	100	100	100
انخراط الطالب في حزب سياسي	نعم	ت	03	01	01	01	06
		%	3,8	1,2	1,2	1,2	1,9
	لا	ت	77	79	79	79	314
		%	96,2	98,8	98,8	98,8	98,1
	المجموع	ت	80	80	80	80	320
		%	100	100	100	100	100

نلاحظ من خلال النسب الموضحة في الجدول أعلاه أن الطلبة باختلاف تخصصاتهم غير منخرطين في تنظيمات طلابية بنسبة عالية قدرت بـ 95% مقابل 5% فقط من الطلبة المنخرطين في تنظيم طلابي، ونسبة 78,9% من

المبحوثين غير منتمين إلى جمعيات خيرية مقابل 21,9% من الطلبة المنتمين إلى الجمعيات الخيرية، ونسبة 98,1% من الطلبة المبحوثين غير منتمين إلى أحزاب سياسية مقابل 1,9% فقط من الطلبة المنتمين إلى أحزاب سياسية.

ومنه يمكن القول إن الطلبة باختلاف تخصصاتهم يفضلون العمل الخيري والانخراط في الجمعيات الخيرية، وغير مهتمين بالعمل الطلابي والتنظيمات الطلابية وكذا الأحزاب السياسية.

كما نلاحظ بأن الطلبة المبحوثين باختلاف تخصصاتهم معترضون وبشدة على الانضمام إلى التنظيمات الطلابية وهو ما تدل عليه النسب العالية في الرفض حيث نجد 97,5% من طلبة علم الاجتماع ونسبة مساوية لها من طلبة الهندسة غير منخرطين في التنظيمات الطلابية، تليها نسبة 92,5% بالنسبة لطلبة الإعلام والاتصال والطب، كما نجد أن هناك اختلاف طفيف فيما يخص الانخراط في الجمعيات الخيرية بنسبة 82,5% من طلبة الطب و80% من طلبة الهندسة غير منخرطين في الجمعيات الخيرية، ونسبة 75% ونسبة مساوية لها من طلبة علم الاجتماع وعلوم الإعلام والاتصال، وفيما يخص الأحزاب السياسية فالاختلاف بين التخصصات شبه منعدم حيث نجد نسبة 98,8% من طلبة الإعلام والاتصال ونسبة مساوية لها من طلبة الطب والهندسة غير منخرطين في أحزاب سياسية، تليها نسبة 96,2% من طلبة علم الاجتماع.

عزوف الشباب بصفة عامة والطلبة الجامعيين بصفة خاصة عن العمل السياسي أو المشاركة السياسية في الجزائر يرتبط بالعديد من العوامل والأسباب، حيث توصلت جل الدراسات التي أنجزت حول هذا الموضوع إلى أن الشباب الجزائري لديه نوع من الإحباط واليأس فيما يخص العمل السياسي، فهو لا ينخرط في الأحزاب السياسية لأن هذه الأخيرة ترى فيه مجرد ورقة رابحة تستفيد منها يوم الانتخابات دون إشراكه في القرارات أو منحه مناصب قيادية في الحزب، كما أن الشباب الجزائري لا يؤمن بالتغيير الديمقراطي الذي يأتي عن طريق الانتخابات أو الأحزاب السياسية، ناهيك عن ارتباط الممارسة السياسية بالجزائر بالريع والمصالح الشخصية على حساب المصلحة العامة، كما أثبتت العديد من الدراسات تراجع التنظيمات الشبابية والطلابية وحتى الكشافة الإسلامية عن تأطير الشباب.

الجدول رقم **33أ: دلالة الفروق فيما يخص الانخراط في (التنظيم الطلابي، الجمعيات، الأحزاب) حسب التخصص**

	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة (sig)	القرار
انخراط الطلبة في تنظيم طلابي	4,21	3	0,05	,240	لا توجد دلالة
انخراط الطلبة في جمعيات خيرية	1,97	3	0,05	0,57	لا توجد دلالة
انخراط الطلبة في حزب سياسي	2,03	3	0,05	0,56	لا توجد دلالة

نلاحظ أن قيمة كا^2 المحسوبة قدرت بـ 4,21 فيما يخص انخراط الطلبة في تنظيمات طلابية، 1,97 فيما يخص انخراط الطلبة في الجمعيات الخيرية 2,03 فيما يخص انخراط الطلبة في حزب سياسي عند درجة حرية 3 ومستوى الخطأ 0,05، وأن قيمة (sig) المعنوية قدرت بـ 0,24 بالنسبة لانخراط الطلبة في تنظيم طلابي و0,57 بالنسبة لانخراط الطلبة في جمعيات خيرية و 0,56 بالنسبة لانخراط الطلبة في حزب سياسي وهي أكبر من مستوى الخطأ 0,05 وبالتالي لا توجد هناك فروق أو اختلافات بين التخصصات العلمية (علم الاجتماع، إعلام واتصال، طب وهندسة) فيما يخص الانخراط في التنظيمات الطلابية والجمعيات الخيرية وكذا الأحزاب السياسية.

الجدول رقم 34: يوضح ما إذا كان الطلبة يعتبرون الشخصيات السياسية الأجنبية منها والمحلية كشخصيات قدوة حسب التخصص

الشخصيات السياسية / التخصص			علم الاجتماع	إعلام واتصال	طب	هندسة	المجموع
الشخصيات السياسية الأجنبية كشخصيات قدوة	نعم	ت	25	23	29	34	111
		%	31,2	28,8	36,2	42,5	34,7
	لا	ت	55	57	51	46	209
		%	68,8	71,2	63,6	57,5	65,3
	المجموع	ت	80	80	80	80	320
		%	100	100	100	100	100
الشخصيات المحلية شخصيات كشخصيات قدوة	نعم	ت	13	19	10	12	54
		%	16,2	23,8	12,5	15	16,9
	لا	ت	67	61	70	68	266
		%	83,8	76,2	87,5	85	83,1
	المجموع	ت	80	80	80	80	320
		%	100	100	100	100	100

تشير الإحصائيات والنسب الموضحة في الجدول أن نسبة 65,3% من المبحوثين يرفضون اعتبار الشخصيات السياسية الأجنبية كشخصيات قدوة، في مقابل 34,7% من المبحوثين الذي يعتبرون الشخصيات السياسية الأجنبية شخصيات قدوة، وبالمقارنة مع الشخصيات السياسية الجزائرية المحلية فنجد نسبة أكبر من الرافضين لها كشخصيات قدوة بنسبة قدرت بـ83,1% مقابل نسبة قليلة توافق على اعتبار الشخصيات السياسية المحلية شخصيات قدوة قدرت بـ16,9%.

وبالنسبة للشخصيات السياسية الأجنبية التي يعتبروها المبحوثين كشخصيات قدوة نجد في مقدمتهم الرئيس التركي **رجب طيب أردوغان**، الرئيس الروسي **بوتين** ثم رئيسة وزراء ألمانيا **أنجيلا ميركل**، بالإضافة إلى باراك أوباما وبعض

الشخصيات السياسية التاريخية التي كانت حاضرة في قائمة الأسماء على غرار أدولف هتلر، موسوليني وغيرهم، ولكن معظم الطلبة اختاروا الرئيس التركي، باعتبار أن الرئيس التركي بمثابة القدوة التي يجب أن يحذو حذوها حكام العرب بصفة عامة والجزائر بصفة خاصة، وهذا لاعتقاد المبحوثين بأن هذا الأخير هو من نجح وساهم في بناء تركيا الجديدة وذلك بدفع عجلة التنمية بهذا البلد في مدة قياسية من خلال تطوير اقتصادها والإيمان بالشباب والتسويق للسياحة بهذا البلد الجميل الذي أصبح قبلة العرب والجزائريين خاصة، بالإضافة لكونه مسلم ويدافع عن القضية الفلسطينية، كذلك الأمر بالنسبة للرئيس الروسي ووزيرة ألمانيا وغيرهم والذين اعتبرهم الطلبة كشخصيات قدوة يجب أن تحتذي بها الشخصيات السياسية في بلادنا لما حققته تلك الشخصيات من انجازات لبلدانها ومجتمعاتها في كافة المجالات.

ومن الشخصيات السياسية المحلية التي يعتبرها الطلبة كشخصيات قدوة نجد في مقدمتهم (**محمد بوضياف، اليامين زروال، الهواري بومدي**) ومبررهم في ذلك ما قدمته هذه الشخصيات للجزائر من تضحيات وكذا الكاريزما التي يتمتعون بها، بالإضافة إلى المصداقية التي يتحلون بها.

أما فيما يخص الاختلافات بين الطلبة حول اعتبار الشخصيات السياسية الأجنبية كشخصيات قدوة حسب التخصصات التي يدرسونها فنجد أنه هناك اختلافات ولكن طفيفة بعض الشيء والاختلاف لصالح طلبة الهندسة بنسبة قدرت بـ42,5% تليها نسبة طلبة الطب بـ36,2% وبعدها طلبة علم الاجتماع بـ31,2% وطلبة الإعلام والاتصال بـ 28,8%.

وفيما يخص الشخصيات السياسية الجزائرية نجد أن الاختلاف لصالح طلبة الإعلام والاتصال بنسبة 23,8% الذين يعتبرون الشخصيات السياسية الجزائرية كشخصيات قدوة، تليها نسبة 16,2% من طلبة علم الاجتماع و15% من طلبة الهندسة ثم طلبة الطب بنسبة 12,5%.

الجدول رقم 34أ: دلالة الفروق فيما يخص الشخصيات السياسية كشخصيات قدوة لدى الطلبة حسب التخصص

	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة (sig)	القرار
الشخصيات السياسية الأجنبية	3,90	3	0,05	0,27	**لا توجد دلالة**
الشخصيات السياسية المحلية	4,01	3	0,05	0,26	**لا توجد دلالة**

نلاحظ أن قيمة كا^2 المحسوبة قدرت بـ 3,90 فيما يخص الشخصيات السياسية الأجنبية، و4,01 فيما يخص الشخصيات السياسية المحلية عند درجة حرية 3 ومستوى الخطأ 0,05، وأن قيمة (sig) المعنوية قدرت بـ 0,27 بالنسبة للشخصيات السياسية الأجنبية و0,26 بالنسبة للشخصيات السياسية المحلية وهي أكبر من مستوى الخطأ 0,05 وبالتالي لا توجد هناك فروق أو اختلافات بين التخصصات العلمية (علم الاجتماع، إعلام واتصال، طب وهندسة) فيما يخص اعتبار الشخصيات السياسية الأجنبية والمحلية شخصيات قدوة.

وقد تم طرح سؤال مفتوح ومباشر فيما يخص الأسباب التي دفعت الطلبة المبحوثين لعدم اعتبار الشخصيات السياسية المحلية ليست بالشخصيات القدوة، وقد كانت إجابات المبحوثين متنوعة وعلى أساسها قامت الباحثة بتفيئة إجاباتهم وإعطائها بدائل موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم 34ب: يوضح أسباب عدم اعتبار الشخصيات السياسية المحلية كشخصيات قدوة لدى الطلبة

الأسباب	التكرار	النسبة المئوية
الفساد والسرقة	23	%8,6
النفاق والكذب	17	%6,4
لا تتوفر لديهم صفات وسمات الشخصية القدوة	20	%7,5
ليس لهم مصداقية	29	%10,9
يخدمون مصالحهم الشخصية فقط	36	%13,5
عدم الاهتمام بالسياسة	29	%10,9
ضعف الثقافة والمستوى التعليمي	4	%1,5
لا يتقنون السياسة ولا علاقة لهم بها	9	%3,4
أخرى تذكر	37	%13,9
لم يتم ذكر السبب	62	%23,3
المجموع	266	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن النسبة الأكبر من الطلبة المبحوثين لم يعطوا تفسيرات وتبريرات لعدم اعتبارهم الشخصيات السياسية المحلية قدوة حيث قدرت نسبتهم بـ 23,3%، أما نسبة 13,9% من المبحوثين فقد قدموا إجابات متنوعة في هذا الخصوص واتهموا السياسيين الحاليين بالخيانة، كما أن هناك من كتب الشعارات التي كتبت في الحراك الذي عرفته الجزائر مؤخرا مثل **"يتنحاو قاع"** ومن أمثلة إجابات المبحوثين في الصدد نجد " *سياستنا مسرحية*"، " *نظام سياسي لا محل له من الإعراب* "، " *تافهون* " ، " *لأنهم مهرجون* "، ونسبة 13,5% اعتبروا أن هؤلاء يخدمون مصالحهم الشخصية وفقط، ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد " *لأنهم لا يفكرون في مصالح شعبهم* "، "

أصلا يتصارعون من أجل خدمة مصالحهم لا البلاد وبالتالي لا أراهم قدوة " ، " لأنها شخصيات ذات مصالح باسم أحزابها " ، " لأنها لا تمثل مطالب الشعب بل مصالح شخصية " ، "كل مسؤول يخطط ويبني لنفسه فقط " .

كما أن 10,9% من المبحوثين أجابوا بأنهم لا يثقون في السياسيين الجزائريين وبأن هؤلاء ليست لديهم مصداقية لأن يكونوا شخصيات قدوة ، ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد" *لا مصداقية لأقوالهم وأفعالهم* "، " *لا أجد مصداقية في خطاباتهم (مصطنعة)*، " *فقدت الثقة في كل الوجوه السياسية* "، " *بسبب فقدان الثقة بين الشعب والشخصيات السياسية* " ونفس النسبة من الطلبة والمقدرة بـ 10,9% لا يهتمون بالسياسية والسياسيين وبالتالي لا يتأثرون بهم ، ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد" *لا أتابع السياسة ولا بأي شكل من الأشكال* "، " *لا علاقة لي بالسياسة* " ، " *لأني لا أحب السياسة وأفضل الاقتداء بمن هم في مجالات تخصني* "، " *لأنني لا أتابع الأحداث السياسية* "، ومن الطلبة كذلك من يعتبر الشخصيات السياسية المحلية شخصيات تتميز بالفساد والسرقة ونهب أموال الشعب ونسبتهم قدرت بـ8,6% ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد " *خربوا البلاد وسرقوها* " ، " *سراقين* " ، " أرى أنها سبب الفساد في البلاد"، "*نظام فاسد* "، " *لا توجد شخصية سياسية نزيهة* " .

ومنهم من اعتبر أن الشخصيات السياسية الجزائرية لا تتسم بصفات الشخصية القدوة وليسوا أهل بأن يكونوا قدوة لهم، ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد " *غير مؤهلين*"، " *لا تصلح لأن تكون قدوة* "، كما أن نسبة 7,4% وصفوا الشخصيات السياسية الجزائرية بالنفاق السياسي والكذب على الجماهير، ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد " *منافقين* "، " *أقوالهم لا تنطبق مع أفعالهم* " ، " *السياسة مهنة الكاذبين* "، " *لو أردنا تعريفا للسياسة فنقول الكذب* "، كما أن نسبة 3,4% من المبحوثين يرون أن السياسيين الجزائريين لا يتقنون السياسة ولا يملكون مفاتيحها وبالتالي هم مجرد هواة ومرتزقة، ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد" *ليس لديهم الكفاءة اللازمة* "، " *لم يصلوا إلى المستوى المطلوب* "، " *مستوى منحط* "، أما 1,5% من المبحوثين فيعتبرونهم ضعيفي المستوى التعليمي والثقافي، وأن ممارسي السياسة في الجزائر لا يملكون شهادات تعليمية عالية ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد" *لأني لست مقتنع بالمستوى الثقافي لديهم* " .

ومنه يمكن القول إنّ الطلبة المبحوثين باختلاف تخصصاتهم العلمية غير مهتمين بالجانب السياسي، ورغم الأحداث السياسية التي تعيشها الجزائر مؤخرا من حراك شعبي إلا أننا نجد أن الشاب الجزائري بصفة عامة والطالب الجزائري بشكل خاص غير مهتم بهذا المجال، وهذا ما يعكس تصورهم السلبي اتجاه العمل السياسي والشخصيات السياسية خاصة الجزائرية

منها، وهو ما عبر عنه المبحوثين بمصطلحات مباشرة وواضحة ووصفهم للشخصيات السياسية باختلاف مشاربها وانتماءاتها الإيديولوجية وألوانها الحزبية بصفات سيئة مثل (فاسدين) ، (سراقين) (غير نزيهين) (مخادعون)، (كاذبون)، (منافقون)، (لا مصداقية لهم)، (لا ثقة فيهم)، (مجرد مصالح شخصية)، (لا علاقة لهم بالسياسة وفنونها)، (مجرد مصالح شخصية)، (خائنون)، (تافهون) وغيرها من الصفات السلبية التي تجعل من تلك الشخصيات بعيدة كل البعد على أن تكون شخصيات قدوة يحتذي بها الشباب بصفة عامة والطالب الجامعي بصفة خاصة، لأنها لا تمتلك صفات القدوة ومميزاتها أو مؤهلاتها حسب المبحوثين.

الجدول رقم 35: الصفات التي يجب توفرها في الشخصية القدوة لدى الطلبة

صفات الشخصية القدوة	التكرار	النسبة المئوية
إيجابية	258	%26,7
غنية	15	%1,6
مشهورة	18	%1,9
قوية	234	%24,2
متخلقة	186	%19,2
ذكية	256	%26,5
المجموع	967	%100

تبين الإحصائيات الموضحة في الجدول أعلاه أن نسبة 26,7%من الطلبة المبحوثين يعتبرون أن الايجابية صفة أساسية يجب أن تكون في الشخصية القدوة تليها نسبة 26,5% من الطلبة اختاروا صفة الذكاء كصفة مهمة وضرورية في الشخصية القدوة التي يتصورونها ونسبة 24,2% اختاروا القوة، بمعنى قوة الشخصية في القدوة التي يتأثرون بها، ومتخلقة بنسبة قدرت بـ 19,2%، وهذا يعني أن هناك صفات أربعة يرى الطالب بأنها يجب أن تكون في الشخصية القدوة وهي الايجابية، الذكاء، القوة والأخلاق، وفي المقابل لا يهم الطلبة المبحوثين أن تكون الشخصية القدوة غنية أو مشهورة، حيث قدرت نسبة الطلبة الذين اختاروا الشهرة كصفة مهمة في القدوة بـ 1,9% والثراء بـ 1,6% فقط.

رقم 36: يوضح المجالات التي أخذت المرتبة الأولى لدى الطلبة حسب التخصص:

المجالات / التخصص		المجال الأسري	المجال الدراسي	المجال الثقافي	المجال الديني	المجال السياسي	المجموع
علم الاجتماع	ت	49	04	09	18	00	80
	%	61,2	05	11,2	22,5	00	100
علوم الإعلام والاتصال	ت	51	05	05	17	02	80
	%	63,8	6,2	6,2	21,2	2,5	100
طب	ت	25	12	13	30	00	80
	%	31,2	15,0	16,2	37,5	00	100
هندسة	ت	37	16	13	14	00	80
	%	46,2	20	16,2	17,5	00	100
المجموع	ت	162	37	40	79	02	320
	%	50,6	11,5	12,5	24,7	0,6	100

حاولنا من خلال هذا الجدول أن نوضح أكثر مجال يستقي منه الطلبة شخصيتهم القدوة، وبالتالي هذا الجدول سيلقي الضوء على المجالات التي أخذت المرتبة الأولى بغض النظر عن باقي الرتب، تشير الإحصائيات المبينة أعلاه أن المجال الأسري هو الذي أخذ الحصة الأكبر بنسبة 50,6% من الطلبة المبحوثين الذين يعتبرونه المجال الأول الذي يستقون منه شخصيتهم القدوة، يليه المجال الديني بـ 24,7% أما المجال الثقافي فيصنفه الطلبة في المرتبة الأولى بنسبة 12,5%، والمجال الدراسي بـ 11,5%، وآخر مجال هو المجال السياسي بنسبة 0,6% فقط.

وفيما يخص الاختلافات بين الطلبة فنجد أن نسبة 63,8% من طلبة الإعلام والاتصال يستقون شخصيتهم من الأسرة، تليها نسبة مقاربة لها من طلبة علم الاجتماع 61,2%، وهي نسب أعلى مقارنة بطلبة الهندسة بـ 46,2% وطلبة الطب بـ 31,2%.

وفيما يخص المجال الدراسي كأول مجال يستقي منه الطلبة شخصياتهم القدوة نجد أن النسبة الأعلى هي لطلبة الهندسة بنسبة قدرت بـ 20% تليها نسبة طلبة الطب بـ 15% وهي نسب أعلى من طلبة الإعلام والاتصال المقدرة بـ 6,2% وطلبة علم الاجتماع بـ 5% ، أما المجال الثقافي فنجد نسب متساوية بين طلبة الطب وطلبة الهندسة بنسبة قدرت بـ 16,2% و11,2% لطلبة علم الاجتماع وكنسبة أقل من النسب السابقة طلبة الإعلام والاتصال بـ 6,2% فقط.

بالنسبة للمجال الديني كأول مجال يستقي منه الطلبة شخصياتهم القدوة نجد أن هناك اختلاف بين التخصصات حيث أخذ طلبة الطب الحصة أو النسبة الأكبر كأكثر مجال يستقون منه شخصياتهم القدوة بـ 37,5% تليها نسبة 22,5% ونسبة قريبة منها لطلبة الإعلام والاتصال بـ 21,2% وكأقل نسبة نجد طلبة الهندسة بـ 17,5% وهو ما يعكس قلة اهتمامهم بالمجال الديني على العموم، أما المجال السياسي فنجد أن الاختلافات منعدمة بين الطلبة بغض النظر عن التخصص الذي يدرسونه وهذا راجع بالأساس إلى قلة اهتمامهم بالسياسة بصفة عامة، حيث نجد أن نسبة 2,5% فقط من طلبة الإعلام والاتصال يستقون شخصيتهم القدوة من المجال السياسي كأول مجال، وباقي التخصصات النسب معدومة.

الجدول رقم 36أ: دلالة الفروق فيما يخص المجالات التي يستقي منها الطالب شخصيته القدوة حسب التخصص

	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة (sig)	القرار
المجال الأسري	28,65	12	0,05	0,00	**توجد دلالة**
المجال الدراسي	21,19	12	0,05	0,04	**توجد دلالة**
المجال الثقافي	24,52	12	0,05	0,01	**توجد دلالة**
المجال الديني	34,53	12	0,05	0,00	**توجد دلالة**
المجال السياسي	19,84	12	0,05	0,07	**لا توجد دلالة**

نلاحظ أن قيمة كا^2 المحسوبة قدرت بـ 28,65 فيما يخص المجال الأسري،و21,19 فيما يخص المجال الدراسي و24,52 فيما يخص المجال الثقافي و34,53 فيما يخص المجال الديني عند درجة حرية 12 ومستوى الخطأ 0,05، وأن قيمة (sig) المعنوية قدرت بـ 0,00 بالنسبة للمجال الأسري و0,04 بالنسبة للمجال الدراسي و0,01 بالنسبة للمجال الثقافي و0,00 بالنسبة للمجال الديني وهي أصغر من مستوى الخطأ 0,05 وبالنسبة للمجال السياسي فقدرت كا^2 المحسوبة بـ 19,84 عند درجة الحرية 12 ومستوى الخطأ 0,05 وقيمة (sig) قدرت بـ 0,07 وهي أكبر من مستوى الخطأ 0,05 وبالتالي توجد هناك فروق أو اختلافات بين التخصصات العلمية (علم الاجتماع، إعلام واتصال، طب وهندسة) فيما يخص المجال الأسري والدراسي والثقافي والديني ولا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص المجال السياسي.

الجدول رقم 37: يوضح القيم التي يرى الطلبة بأنها ضرورية في الشخصية القدوة.

القيم	ضرورية جدا		ضرورية		ليست ضرورية		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الإحسان	149	46,6	150	46,9	21	6,6	320	100
التقوى	195	60,9	111	34,7	14	4,4	320	100
الصدق	279	87,2	40	12,5	1	0,3	320	100
حسن الخلق	257	80,3	58	18,1	5	1,6	320	100
الإيثار	81	25,3	179	55,9	60	18,8	320	100
الصبر	209	65,3	102	31,9	9	2,8	320	100
الحياء	154	48,1	130	40,6	36	11,2	320	100
العدل	270	84,4	49	15,3	1	0,3	320	100

نلاحظ من خلال النسب الموجودة في الجدول أعلاه أن 87,2% يعتبرون أن صفة الصدق ضرورية جدا في الشخصية القدوة، تليها نسبة 84,4% من المبحوثين يعتبرون أن العدل صفة ضرورية جدا في الشخصية القدوة التي يتصورونها، تليها نسبة 80,3 ممن يعتبر أن حسن الخلق ضرورية جدا في القدوة، هذه ثلاث صفات أخذت نسب عالية جدا، وتأتي صفة الصبر والتقوى بنسبة 65,3% و60,9% على التوالي، أما صفة الحياء فأخذت نسبة 48,1% والإحسان بـ 46,6% كصفتين ضرورتين ولكن أقل من الصفات السابقة، أما صفة الإيثار فقدرت نسبتها بـ25,3% من المبحوثين الذين يرون بأنها صفة ضرورية جدا في القدوة

وتأتي صفة الإيثار كصفة ضرورية في الشخصية القدوة بنسبة 55,9% والإحسان بـ 46,9% ، كما نلاحظ أن صفة الإيثار تعتبر صفة غير ضرورية بالنسبة للطلبة بنسبة 18,8% وهي صفة معتبرة إلى حد ما، في حين نجد أن نسبة ضئيلة جدا من الطلبة بل تكاد تكون معدومة ممن يعتبرون أن صفة الصبر والصدق والعدل غير ضرورية في الشخصية القدوة والمقدرة بـ 2,8% لصفة الصبر، و 0,3% لصفة الصدق والعدل.

إذن يمكن القول إن الصفات التي يتصورها الطالب في شخصيته القدوة كصفات ضرورية جدا وأساسية في القدوة هي الصدق والعدل وحسن الخلق والصبر وكذا التقوى، أما صفات الإيثار والإحسان فهي صفات أقل أهمية مقارنة بالصفات الثلاث السابقة ويعتبرها الطلبة كصفات ضرورية وفقط، وفيما يخص الصفات التي يرى الطالب بأنها صفات ثانوية في القدوة، بغض النظر عن كونها صفات مقبولة اجتماعيا وهي من الصفات المستحب تواجدها في الشخصية القدوة لكنها غير ضرورية بشكل كبير نجد هي صفة الحياء.

الجدول رقم 38: يوضح ما إذا كان لدى الطلبة شخصية قدوة

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	245	%76,6
لا	75	%23,4
المجموع	320	%100

تشير النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن 76,6% من الطلبة المبحوثين لديهم شخصية قدوة، يتصورونها ويتأثرون بها ويستقون منها مبادئهم وقيمهم في الحياة، وهي شخصيات تنتمي إلى مجالات عدة: أسرية، دينية، فكرية، علمية وحتى سياسية ومن مجال الإعلام وسنوضح ذلك في جدول خاص بها، أما نسبة 23,4% من الطلبة فقد أجابوا بأنه ليست لديهم شخصية قدوة، وقد قدم الطلبة العديد من التبريرات والأسباب في هذا الصدد، منها: أنهم لم يجدوا بعد شخصية قدوة حقيقية يتصورون بأنها قدوة لهم، ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد: *" لم أجد شخصية أقتدي بها تتسم بالصفات الخلقية والعدالة وصفات أخرى أرى بأنها ضرورية في تشكيل الشخصية القدوة بالنسبة لي "، " لأنه لم أجد ما أبحث عليه في الشخصيات "، " لم أعثر بعد على الشخصية التي أتمنى أن أكون مثلها " ، " لا أجد شخصية تتوفر فيها القيم الأساسية" ، " لم أصادف بعد شخصية قدوة تتوفر فيها كل المواصفات "، " لم أجد شخصية تتوفر فيها سمات الشخصية القدوة "، " لم أجد بعد شخصية أطمح لأكون مثلها "*.

وهناك من الطلبة المبحوثين من اعتبر بأن القدوة لا تعنيه وأنه يخطط لحياته ويبني علاقاته وفق مبادئه الخاصة دون الاستعانة أو الحاجة إلى قدوة ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد *" أنا أصنع نفسي بنفسي " ، " أعتبر*

نفسي قدوة لنفسي، كل إنسان يصنع صفاته بنفسه، يصنع شخصيته بنفسه، قوته، كرزمته "، " كل شخص يمثل نفسه"، " أريد أن تكون لي شخصيتي الخاصة التي أريدها أنا وليس غيري "، " أعتمد على تكوين شخصيتي بنفسي" ، هناك من الطلبة من يعترفون بضرورة وجود قدوة في حياتهم إلا أنهم لم يلتقوا معها بعد، كما أن لديهم بعض الشخصيات التي يتأثرون بها وتنال إعجابهم ولكن ليس لدرجة اعتبارها قدوة لهم في الحياة، ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد *" مازلت في طور الاكتشاف "* ، *" ربما لأنه ليس لدي اطلاع كثير على الشخصيات وربما عدم وضع ثقتي الكاملة في أي شخص يعجبني لدرجة أن يؤثر علي لأجعله قدوة "* ، *" لا يوجد شخص فيه كل الصفات، لكن توجد الكثير من الشخصيات التي أتأثر بها "*، *" هناك عدة شخصيات تنال الإعجاب لكن لا يمكن إطلاق عليها كلمة الشخصية القدوة"* .

كما أن هناك من الطلبة من اعتبر بأن القدوة مفهوم كبير وواسع ومرادف للمثالية والكمال وهو ما لم يجدوه في أي شخصية إنسانية عايشوها أو عاصروها، ومن أمثلة إجابات المبحوثين في هذا الصدد نجد *" لأني وضعت تصورا أقرب للمثالية المطلقة دونما عيوب وهذا عكس ما يفرضه الواقع، لذلك أحاول الموازنة بينهما لتحديد الشخصية القدوة التي تمثل تصوراتي بواقعية دون الإخلال بالأصول والمبادئ الثابتة مع التنازل عن الشروط التي تتجاوز قدرات البشر وأهواء أنفسهم"* ، *" قابلة للتغيير ولا أتعصب للأشخاص "*، *" الإنسان بطبعه خطاء، أما المبادئ لا تتغير يمكن أن تكون قدوة*

الجدول رقم 38أ: الشخصية القدوة لدى الطلبة حسب التخصص

التخصص / الشخصية القدوة	علم الاجتماع		إعلام واتصال		طب		هندسة		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
شخصية من الأسرة	31	43,1	38	55,1	20	37,7	26	51,0	115	49,6
شخصية دينية	13	18,1	05	7,2	14	26,4	05	9,8	37	15,1
شخصية فكرية	05	6,9	00	00	01	1,9	02	3,9	08	3,3
شخصية سياسية	02	2,8	03	4,3	01	1,9	03	5,9	09	3,7
شخصية متعلمة	06	8,3	03	4,3	04	7,5	04	7,8	17	6,9
شخصية إعلامية	01	1,4	10	14,5	03	5,7	01	02	15	6,1
شخصيات رياضية	01	1,4	00	00	01	1,9	00	00	02	0,8
شخصيات متعددة	04	5,6	06	8,7	03	5,7	06	11,8	19	7,8
صفات الشخصية	06	8,3	02	2,9	04	7,5	00	00	12	4,9
لم يذكر شخصية	02	2,8	01	1,4	02	3,8	03	5,9	08	3,3
أخرى تذكر	01	1,4	01	1,4	00	00	01	02	03	1,2
المجموع	72	100	69	100	53	100	51	100	245	100

تبين الإحصائيات الموجودة في الجدول أعلاه أن نسبة كبيرة من الطلبة شخصيتهم القدوة تنتمي إلى المجال الأسري بنسبة قدرت بـ 49,6% والمتمثلة بدرجة كبيرة في الأم ثم الأب ثم الوالدين معا ثم باقي الشخصيات التي تنتمي إلى الأسرة كالأخ أو الأخت أو العم والعمة أو الجد والجدة وغيرها من أفراد الأسرة، وقد قدم الطلبة المجيبين العديد من الأسباب التي تجعلهم يميلون إلى الشخصيات الأسرية واعتبارها شخصيات قدوة بالنسبة إليهم منها " **المعاملة** "، " **المعاشرة** "، " **القرابة** "، " **المعايشة** " وهي كلها مصطلحات تشير إلى أن القدوة حسبهم شخص يجب أن يتعاملوا معه يوميا ويرون أفعاله وردات أفعاله في مختلف المواقف، بالإضافة إلى إجابات أخرى في هذا الصدد "**كالصدق والتفاني** "، "

الدين والخلق" " المصداقية "، " العطاء "، " التضحيات "، تحمل المسؤولية "، "النزاهة"، " قوة الشخصية"، "الانجازات"، "تجربة الحياة" وكل هذه الصفات موجودة في الأم والأب والتي تجعلهم شخصيات قدوة حسب المبحوثين، وفيما يخص باقي أفراد الأسرة وخاصة الأخ أو الأخت فنجد أن الطلبة ركزوا في إجاباتهم على "**المستوى الدراسي والثقافي "، " النجاح "**، بالإضافة إلى " **الجانب الأخلاقي** " للأخ أو الأخت القدوة.

تليها نسبة 15,1% من المبحوثين شخصيتهم القدوة تنتمي إلى المجال الديني والمتمثلة بالدرجة الأولى في نبي الأمة الرسول محمد صلى الله عليه وسلم تليها بالإضافة إلى بعض الشخصيات الدينية التي تعود إلى الزمن الماضي أو الشخصيات الدينية الراهنة، وقد قدم المبحوثين العديد من الأسباب التي تجعلهم يتخذون الرسول عليه الصلاة والسلام كقدوة لهم وهي كالآتي:

" **لأنه أعظم الخلق"، " لأنه سيد الخلق "، " سيد الخلق " ، " أحسن الخلق "، تميزه بـ " الأخلاق، الفكر ، والتعامل مع الغير وحتى مع الأعداء"**، كذلك " **على أساس المواقف والقدرة على إيجاد الحلول لكل المعضلات"، " أعتبره قدوة على أساس كل المجالات** " وهو ما يوضح أن الطلبة يعتبرون أن كل صفات الكمال موجودة في الرسول صلى الله عليه وسلم لذلك هو النموذج الحقيقي والقدوة المثالية لهم، والمقياس الذي يقيسون به أخلاقهم ومبادئهم وعلاقاتهم مع الغير.

هذا بالإضافة إلى شخصيات دينية أخرى مثل الداعية وسيم يوسف الذي يمثل بالنسبة لهم " **الدين والخلق** " والداعية طارق السويدان وغيرهم، ونسبة 7,8% لديهم شخصيات قدوة متعددة تنتمي إلى مجالات متنوعة ومختلفة (أسرية دينية، أسرية علمية، علمية دينية، علمية فكرية ...الخ)، ونسبة 6,9% تنتمي شخصيتهم القدوة إلى المجال الدراسي من أساتذة ومعلمين، والأساس الذي جعل الطلبة المبحوثين يختاروا قدوتهم من المجال العلمي هو تميز تلك الشخصيات بمجموعة من الصفات أهمها " **الطموح "، " الثقافة " ، " الاحترام " ، " العلم " ، الانجازات "، " أسلوب التفكير والوعي "**، ونسبة مقاربة لها بـ 6,1% شخصياتهم القدوة تنتمي إلى المجال الإعلامي من صحفيين ووجوه إعلامية مختلفة جزائرية وأجنبية مثل الإعلامي الجزائري سليمان بخليلي وحفيظ دراجي، والإعلامية المغربية مريم سعيد، وحسب إجابات الطلبة فإن اختيارهم للإعلامي الجزائري بخليلي كشخصية قدوة لهم هو كونه " **مثقف، متدين، متواضع** "، وبالنسبة لمريم سعيد فتتميز حسبهم بـ " **قوة الشخصية، والذكاء والثقافة** ".

ونسبة 3,7% من الطلبة شخصيتهم القدوة من المجال السياسي والمتمثلة في مختلف الشخصيات السياسة خاصة الرؤساء منهم مثل باراك أوباما، فلاديمير بوتين، رئيسة أستراليا وغيرها، واختار الطلبة تلك الشخصيات وفق أسس معينة، فنجد أن الرئيس الأمريكي السابق باراك أوباما مثلا يتميز حسب المبحوثين بـ " **القوة، الذكاء، الطيبة** "، ورئيسة استراليا إلى " **ردة فعلها في التدخل على مسلمي نيوزيلندا والكثير من نجاحاتها**"، أما الرئيس الروسي بوتين كونه يتميز بـ " **الحنكة السياسية، الدهاء، قوة الشخصية، القدرة على التحكم** "، و3,3% شخصيتهم القدوة من المجال الفكري ومتمثلة في شخصيات فكرية متنوعة مثل المفكر الجزائري مالك بن نبي وغيره من الكتاب والأدباء، و0,8% فقط من الطلبة شخصيتهم القدوة شخصية رياضية والمتمثلة في الملاكم الأمريكي المسلم محمد علي كلاي، واللاعب الفرنسي ذو الأصول الجزائرية كريم بن زيمة، ويتميز هذا الأخير حسب المبحوثين بـ " **البساطة، القيم الأخلاقية والإنسانية** " أما محمد علي كلاي فيتميز بـ " **مواقفه** "خاصة دفاعه عن الإسلام وقضايا المسلمين، في حين أن هناك 4,9% من الطلبة المبحوثين امتنعوا عن ذكر اسم شخصيتهم القدوة واكتفوا بذكر صفات القدوة ، وأهمها حسبهم هي " **الثقافة، طريقة التفكير والتحليل، ردود الأفعال** "، فـ " **القدوة هي كل من يؤثر في ايجابيا والتمس منه انجاز حقيقي في أي مجال**" " **القدوة هي الإنسان الذي يمتلك كل القيم والمبادئ التي لا تتغير بتغير الظروف** "، ونسبة 3,3% من الطلبة أجابوا بأن لديهم قدوة ولكن لم يذكروا اسم الشخصية أو صفاتها وهذا راجع لأسباب شخصية ترجع للطلبة الذين لا يريدون ذكر اسم الشخصية التي يتخذونها نموذجا، و1,2% من الطلبة أجابوا بأن شخصيتهم القدوة هي أنفسهم ولا يحتاجون إلى قدوة أخرى فهم لديهم كل صفات القدوة حسب إجاباتهم، وهذا راجع غالبا إلى الضبابية التي تكتنف تصورهم لموضوع القدوة.

وفيما يخص الاختلاف بين التخصصات العلمية فنجد أن الاختلاف هو لصالح طلبة الهندسة فيما يخص الشخصية القدوة التي تنتمي للأسرة بنسبة 55,1% وطلبة الإعلام والاتصال بـ 51%، أما الشخصية القدوة التي تنتمي إلى المجال الديني فنجد الاختلاف لصالح طلبة الطب بنسبة 26,4% وطلبة علم الاجتماع بنسبة 18,1%، وبالنسبة للشخصيات المتعددة والتي تنتمي إلى مجالات متنوعة كالمجال الأسري والديني، المجال الأسري والعلمي أو الفكري، أو غيرها فنجد أن الاختلاف لصالح طلبة الهندسة بـ 11,8% وطلبة إعلام واتصال بـ 8,7%، أما الشخصيات المتعلمة فنجد الاختلاف لصالح طلبة علم الاجتماع بـ 8,3% وطلبة الهندسة بـ 7,8% وطلبة الطب بـ 7,5%، وفيما يخص الشخصيات الإعلامية فنجد الاختلاف لصالح طلبة الإعلام والاتصال بنسبة 14,5%.

الجدول رقم 38 ب: دلالة الفروق فيما يخص الشخصية القدوة لدى الطلبة حسب التخصص:

	كا^2 المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة (sig)	القرار
الشخصية القدوة حسب التخصص	43,19	30	0,05	0,05	توجد دلالة

نلاحظ أن قيمة كا^2 المحسوبة قدرت بـ 43,19 فيما يخص الشخصية القدوة عند درجة حرية 30 ومستوى الخطأ 0,05، وأن قيمة (sig) المعنوية قدرت بـ 0,05 وهي تساوي مستوى الخطأ 0,05 وبالتالي توجد هناك فروق أو اختلافات بين التخصصات العلمية (علم الاجتماع، إعلام واتصال، طب وهندسة) فيما يخص الشخصيات التي يعتبرونها قدوة لهم.

الجدول رقم 39: أهم التعريفات التي قدمها الطلبة للشخصية القدوة:

1- هي شخصية أحب أن أرى نفسي من خلالها.
2- هي الشخصية التي أتمنى أن أصبح في يوم ما مثلها في كل شيء، وأحب تقليدها في كل شيء، أريد أن أكون صورة طبق أصل عليها.
3- هي الشخصية التي تحفزني وتحسن من معنوياتي عند مشاهدتها أو قراءة أفكارها والتي أسعى أن أكون مثلها.
4- هي الشخصية التي تلهمني ولها تأثير ايجابي علي، أتبعها وأسير على خطاها.
5- هي الشخصية التي تعد مرجعا شخصيا لي من ناحية الأفعال والأخلاق والمعاملات.
6- هي شخصية تعكس تصوري لشخصيتي التي أريد أن أكون عليها.
7-هي الشخصية التي تريد أن ترى انعكاس نفسك فيها بعد فترة طالت أو قصرت فتحاول جاهدا السير على خطاها لتبلغ منزلتها ومكانتها دونما طمس لذاتك بتوظيف لقدراتك ومهاراتك الشخصية.
8- هي شخص ترى نفسك من خلاله وتطمح لتكون لك خصاله وليس أن تكون نسخة منه.
9- هي الشخصية التي أستمد منها بعض الصفات والخصائص التي تساعدني في بناء شخصيتي بشكل ايجابي.
10- هي النموذج البشري والمثال الأعلى والأقوم الذي يحتذى به في كافة مناحي الحياة الفردية والجماعية والذي يسهم في بناء شخصيتي.
11- هي المثال الأعلى في الخلق والتربية والتفكير والتعليم والصبر، هي الشخصية المثالية بكل حالاتها.
12- هي الشخصية التي تمتلك القدرة على الإقناع والتأثير بشكل إيجابي، وتكون سبب في التغيير إلى الأفضل.
13- شخصية قوية ، مستقلة وتحدث تغيير في المجتمع.
14- هي شخصية مثابرة وناجحة وأعيش معها وأحتك بها يوميا.
15- شخصية قدوة بالنسبة لي إنسان قريب جدا أتعايش معه أعرفه جيدا وأعرف أخلاقه وأقتدي به.
16- شخصية ترى فيها النجاح في كل النواحي بغض النظر عما تحويه من فشل.
17- الشخصية القدوة هي الشخصية التي لها حضور هام وتأثير فعال، تبني قيمها وأفكارها على الإسلام.

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المبحوثين يركزون في تعريفهم للشخصية القدوة على إتباعها والاقتداء بها في كل شيء، ويبنون قيمهم ومبادئهم على أساسها وهو ما جاء في تعريف المبحوثين للقدوة من 01 إلى 06 وهو ما عبر عنه المبحوثين بـ " أن أكون صورة طبق الأصل عليها "، " أرى نفسي من خلالها "، أما التعريفات رقم 07 و08 و09 فأكد فيها الطلبة على أن الشخصية القدوة هي شخصية مؤثرة بالنسبة إليهم ويحاولون محاكاتها دون الانصهار فيها وتقليدها تقليدا أعمى، وهو ما عبر عنه المبحوثين بـ " لا أكون نسخة من الشخصية القدوة "، " لا أطمس ذاتي وقدراتي " ، " آخذ منها بعض الصفات الإيجابية "، أما التعريفات رقم 10 و11 فأكدت على المثالية التي يجب أن تتصف بها القدوة وهو ما تدل عليه مصطلحات استخدمها المبحوثين في تعريفهم للقدوة كـ " المثال الأعلى ".

وهناك من المبحوثين من يرى بأن القدوة شخص يكون فعال في المجتمع، يحمل رسالة هادفة، ويطمح دائما للتغيير الإيجابي وهو ما تؤكده التعريفات رقم 12 و13،كما أن هناك من الطلبة من يشترط عنصر المعاملة والمعايشة للقدوة، فبالنسبة إليهم القدوة هو شخص يتعاملون معه يوميا ويرون أفعاله وردات أفعاله، ومواقفه اتجاه قضايا ومواضيع معينة، وهو ما تضمنته التعريفات رقم 14 و15، أما باقي التعريفات سواء المدرجة في الجدول أعلاه أو أخرى أعطاها المبحوثين للقدوة فهي تتضمن صفات القدوة بالنسبة إليهم مثل " النجاح "، " القيادة" ، " الصدق" ، " العلم "، " الثقافة "، " الدين" ، " العدل"، العطاء"، " الإبداع "، " الايجابية "، " الذكاء " ، " حسن الخلق "، " الانجازات "، " الفعالية "، " التأثير".

ومنه يمكن القول أن الشخصية القدوة بالنسبة للطلبة المبحوثين هي المثال الأعلى والنموذج المثالي الذي يبنون في ضوئه مبادئهم وقيمهم وشخصيتهم، يحاولون محاكاتها دون طمس لهويتهم، تحمل رسالة هادفة في المجتمع، وهي شخصية تتسم بصفات معينة كالنجاح الذكاء، الأخلاق، التأثير وغيرها من الصفات.

ثانيا: عرض وتحليل البيانات الخاصة بالمقابلة:

1- المقابلة مع أساتذة علم الاجتماع:

- المقابلة الأولى:

تمت هذه المقابلة مع الأستاذ **خرشي زين الدين** أستاذ بقسم علم الاجتماع جامعة محمد لمين دباغين سطيف2 بتاريخ 22-10-2019 ابتدأت على الساعة 10و45 دقيقة وانتهت على الساعة 11 و15 دقيقة.

عرف الأستاذ خرشي الشخصية القدوة بأنها " ***هي شخصية عامة تحوز على أكبر قدر من التوافق المجتمعي، لناحية المصداقية المكتسبة بفعل نجاح، تفوّق تم تحقيقه في واحد من مجالات النشاط (رياضة، علم، فن، سياسة، فكر، دين ...الخ)*** ".

أما بخصوص المرجعيات أو المصادر التي يستقي منها الطالب الجامعي شخصيته القدوة فقد أجاب الأستاذ بأنها " ***وسائل الإعلام التقليدية أو الجديدة ، لأنها تتيح لهم الاختيار ونوع من القرب من الشخصيات، يتفاعل معها يوميا*** "

وفيما يخص تفسير الأستاذ للأسباب التي دفعت بالطلبة لاختيار شخصيات خارج التخصص كشخصيات قدوة مثل (ابراهيم الفقي، أحمد الشقيري وغيرهم والروائية أحلام مستغانمي وغيرها من الروائيين) أجاب الأستاذ بأن " ***هذه الشخصيات حازت على الرواج نتيجة الثورة التي حدثت في وسائل الإعلام الجماهيري، شبكات التواصل الاجتماعي وما يقدمونه من أفكار تلبي حاجة قوية خاصة لدى الشباب ، نحو العطش الوجودي***" .

أما التصور السلبي الذي يحمله الطلبة المبحوثين للشخصيات الإعلامية والفنانين من ممثلين ومغنيين والشخصيات الرياضية كشخصيات قدوة فيفسره الأستاذ بـ" ***أعتقد أن شباب اليوم لازال يشكّل جمهور كبير محترم للتلفزيون واليوتيوب، وعنده إطلاع كبير على البرامج التي تقدمها، وتتم الغربلة على حسب طبيعة المواقف التي يتخذها هؤلاء حول القضايا التي تهم الشباب، كالموقف السياسي مثلا للإعلاميين، وهناك مثلا فنانين يمارسون أمورا لا أخلاقية هؤلاء لا يمثلون الشباب***" .

فسر الأستاذ **خرشي** سبب اختيار الطلبة للدعاة المعاصرين بنسبة أكبر من الأنبياء والصحابة والعلماء بأن " ***الدعاة المعاصرون استغلوا مواقع التواصل الاجتماعي ، لديهم حصص وبرامج في اليوتيوب ، أما الشخصيات الدينية القديمة فهي موجودة في الكتب والشباب أو الطالب لا يقرأ "*** .

أما فيما يخص تمحور الشخصية القدوة لدى الطلبة الجامعيين باختلاف تخصصاتهم الأربعة (طب، هندسة، إعلام واتصال، علم الاجتماع) في شخصيات من الأسرة كالأم والأب كشخصيات قدوة وشخصيات دينية متمثلة في شخص الرسول صلى الله عليه وسلم فالإجابة كانت أن " ***طبيعة الوضعية التاريخية للأسرة الجزائرية وبالتالي الفرد الجزائري لا زال محافظ، لا زال الجانب التقليدي وازن، مازال منجذب، ويحس بالاطمئنان في الأسرة، العالم الجديد يغريه ولكن الشعور بالأمن يجده في الأمور التقليدية "*** .

- **المقابلة الثانية:** تمت هذه المقابلة مع الأستاذ **ماهور باشا** عبد الحليم أستاذ بقسم علم الاجتماع جامعة محمد لمين دباغين سطيف2 ، بتاريخ 03-11-2019 ابتداء من الساعة 10و15 دقيقة وانتهت على الساعة 10و30 دقيقة .

عرف الأستاذ ماهور باشا الشخصية القدوة بأنها " ***هي كل شخصية تعتبر نموذجية (معياريا، سلوكيا) بالنسبة للفرد***".

أما بخصوص المرجعيات أو المصادر التي يستقي منها الطالب الجامعي شخصيته القدوة فقد أجاب الأستاذ بأن

" ***أول مرجعية هي الأسرة، البيئة الاجتماعية، أو المحيط الاجتماعي، الإعلام، مؤسسات رياضية "*** .

وفيما يخص تفسير الأستاذ للأسباب التي دفعت بالطلبة لاختيار شخصيات خارج التخصص كشخصيات قدوة مثل (إبراهيم الفقي، أحمد الشقيري وغيرهم والروائية أحلام مستغانمي وغيرها من الروائيين) أجاب الأستاذ بأن:

" ***الدلالة الأولى: المعارف الثقافية السطحية، تعتبر وسائل الإعلام مصدرهم الأول، أما الدلالة الثانية فترجع إلى أن الجامعة لم تتمكن أن تتحول إلى فضاء لخلق شخصيات نموذجية قدوة (ضعف وهشاشة المؤسسة)***"

أما التصور السلبي الذي يحمله الطلبة المبحوثين للشخصيات الإعلامية والفنانين من ممثلين ومغنيين والشخصيات الرياضية كشخصيات قدوة فيجيب الأستاذ بـ" ***ملاحظة: فرق بين النفي على مستوى الخطاب لفكرة أن الرياضيين أو الفنانين ليسوا بقدوة لهم والممارسات اليومية التي تكشف أن الطلبة يتأثرون بهم –من خلال تقليدهم في***

(اللباس الرياضي، تسريحة الشعر، نمط الغذاء، الاستماع للأغاني)، وهذا لا ينفي أن هناك فئة ولو بحجم صغير لها شخصيتها القدوة التي لا تنتمي إلى فئة الفنانين أو الرياضيين " .

فسر الأستاذ سبب اختيار الطلبة للدعاة المعاصرين بنسبة أكبر من الأنبياء والصحابة والعلماء بأن " ***لوسائل الإعلام دور في الترويج لشخصيات نموذجية بعينها خاصة وسائل الإعلام الدينية مثل قناة اقرأ، الطالب يتعرض لقصف إعلامي" .***

أما فيما يخص تمحور الشخصية القدوة لدى الطلبة الجامعيين باختلاف تخصصاتهم الأربعة (طب، هندسة، إعلام واتصال، علم الاجتماع) في شخصيات من الأسرة كالأم والأب كشخصيات قدوة وشخصيات دينية متمثلة في شخص الرسول صلى الله عليه وسلم فالإجابة كانت أن " ***هذه تعتبر الشخصية القدوة القاعدية، تتفرع عنها بقية الشخصيات الأخرى، وهذا لا يعني وجود تناقض إنما تكامل بين الشخصية القاعدية وبقية الشخصيات الأخرى "***

– المقابلة الثالثة: تمت هذه المقابلة مع الأستاذة **حمادوش** نوال أستاذة بقسم علم الاجتماع جامعة محمد لمين دباغين سطيف2 بتاريخ 03-11-2019 ابتداءا من الساعة 11:00 وانتهت على الساعة 11و49 دقيقة .

عرفت الشخصية القدوة بأنها " ***هي شخصية قادرة على التأثير مهما كان التأثير بسيطا، أو مهما كان ايجابيا أو سلبيا، والتأثير في جميع الجوانب (طريقة التفكير، طريقة اللباس، طريقة العيش)" .***

أما بخصوص المرجعيات أو المصادر التي يستقي منها الطالب الجامعي شخصيته القدوة فقد أجابت الأستاذة بأنها " ***قد تكون علمية، دينية، سياسية، القدوة الأكثر تسويقا وشهرة، هذا الجيل من الشباب لا يبحث عن القدوة، ولكن ينتظر القدوة التي قد تأتي صدفة، الجيل يقتصد في كل شيء، وهذه ملامح العولمة، هذا الجيل موجه واختياراته سريعة " .***

وفيما يخص تفسير الأستاذة للأسباب التي دفعت بالطلبة لاختيار شخصيات خارج التخصص كقدوة لهم مثل:

(إبراهيم الفقي، أحمد الشقيري وغيرهم والروائية أحلام مستغانمي وغيرها من الروائيين) أجابت الأستاذة بأن "***اختيار الطالب يرجع إلى التسويق لتلك الشخصيات، سهولة الوصول إليها، الطالب يبحث عن التنفيس لأن التخصص في نظره متعب، لذلك يذهب إلى الروايات، يبحث عن الراحة والسلام، ولأنهم شخصيات تنطلق من***

الإنسان، الأنسنة، لأن هؤلاء مثل الروائيين يتحدثون عن المكبوت الذي لا يقال، التوجه الآن إلى ما هو إنساني، معظم الناس يعرفون هؤلاء الذي يقدمون خدمة للإنسانية أكثر من هؤلاء الذين اخترعوا منتجات مادية".

أما التصور السلبي الذي يحمله الطلبة المبحوثين للشخصيات الإعلامية والفنانين من ممثلين ومغنيين الشخصيات الرياضية كشخصيات قدوة فتفسره الأستاذة بـ" ملاحظة: " ***الطالب الذي يحاكي، يقاوم نفسه ولكن ليس حقيقة، هو يعتبرهم قدوة، هناك تكييف على حساب قناعتهم الدينية، الثقافية والاجتماعية، إذن يبقى لهم أثر حتى وإن قاوموا".***

فسرت الأستاذة سبب اختيار الطلبة للدعاة المعاصرين بنسبة أكبر من الأنبياء والصحابة والعلماء بأن " ***وسائل الإعلام تسوّق لشخصيات بغض النظر عن ثقلها، انتقاءه للمواضيع التي تستهوي هذه الفئة في هذا العمر بالذات، إذن هناك أشياء يريد أن يقوم بها الطالب يبحث لها عن مبررات عند هؤلاء، لديهم استراتيجيات، هذا من جهة ومن جهة أخرى هؤلاء الدعاة هم مجرد صناعة من طرف دول بعينها "***

أما فيما يخص تمحور الشخصية القدوة لدى الطلبة الجامعيين باختلاف تخصصاتهم الأربعة (طب، هندسة، إعلام واتصال، علم الاجتماع) في شخصيات من الأسرة كالأم والأب كشخصيات قدوة وشخصيات دينية متمثلة في شخص الرسول صلى الله عليه وسلم فالإجابة كانت أن السبب يرجع إلى" ***القرب، المعايشة، الاتفاق، احتمال الخطأ قليل، المواقف ثابتة، هذا فيما يخص الأسرة، أما الرسول صلى الله عليه وسلم فقد توافق عليه المسلمين وغير المسلمين من ديانات أخرى، جرّب في مواقف عديدة وحكم من قبل عدّة أناس موضوعيين وغير موضوعيين "***

- **المقابلة الرابعة مع الأستاذ غماري طيبي** أستاذ بقسم علم الاجتماع المركز الجامعي بلحاج بوشعيب، عين تيموشنت تمت المقابلة بتاريخ 12-12-2019- عبر تطبيق الماسينجر.

قام الأستاذ **غماري طيبي** بتعريف الشخصية القدوة على أنها " ***المرجع الذي يتم على أساسه تقيم الأفعال وردود الأفعال التي نقوم بها أو ننوي القيام بها، حيث يتم تشكيل هذه المراجع انطلاقا من خبرتنا في المجال الذي يندرج الفعل أو رد الفعل بداخله، وبهذا يمكن أن تكون هذه المراجع متعددة ومتنوعة بحسب تنوع وتعدد الخبرات التي نحتاجها"***

أما بخصوص المرجعيات أو المصادر التي يستقي منها الطالب الجامعي شخصيته القدوة فقد أجاب الأستاذ في هذا الصدد بأنه " ***تفرض علينا الدوافع الشخصية والوضعيات التي نقوم أثناءها بالفعل وبرد الفعل، مصدر المرجعية التي نريد الاعتماد عليها في تقييماتنا، حيث يمكن أن تكون هذه المصادر دينية (شخصية دينية)، أو علمية (شخصية علمية في التخصص أو في غير التخصص)، أو ثقافية (شخصية ثقافية)، أو قرابية (شخصية من العائلة)، أو اجتماعية (شخصية حققت مكانة اجتماعية)، أو سياسية (شخصية سياسية)، أو رياضية (شخصية رياضية)، فنية (شخصية فنية)...."***

وفيما يخص تفسير الأستاذ للأسباب التي دفعت بالطلبة لاختيار شخصيات خارج التخصص كشخصيات قدوة مثل إبراهيم الفقي، أحمد الشقيري وغيرهم والروائية أحلام مستغانمي وغيرها من الروائيين أجاب الأستاذ " ***يمكن تفسير هذه الوضعيات بالسيطرة الإعلامية وبقدرتها على التلاعب بالعقول، خاصة عندما تحضر العاطفة في المجتمع ويغيب العقل، عندما يغيب العقل الذي هو سلاح الطالب الأول تغيب الروح العلمية وتحضر العاطفة التي يمكن أن يسيرها الدجالون والمشعوذون القدماء والجدد كيفما أرادوا .***

من ***جهة أخرى أثر نمط التعليم المعتمد على التلقين والاسترجاع كثيرا على التزام الطالب بالروح العلمية المبنية على العقل، فالطالب اليوم يلقن لدرجة الحفظ بعض المعلومات دون فهمها ودون وعيها، ولذلك قد نجده متفوقا في تخصصه كالطب أو الهندسة أو علم الاجتماع وفق البرنامج الملقن، لكنه لم يقرأ في حياته أي كتاب لأي شخصية علمية مؤثرة في تخصصه وبالتالي نجد طلبة في علم الاجتماع لا يعرفون فيبر ولا ماركس وبارسونز ولا غيدنس فكيف يمكن أن يتخذوهم كقدوة، أي أن الطالب يعاني من فراغ رهيب يسهل ملؤه بالشعوذة والدجل" .***

أما التصور السلبي الذي يحمله الطلبة المبحوثين للشخصيات الإعلامية والفنانين من ممثلين ومغنيين والشخصيات الرياضية كشخصيات قدوة فيفسره الأستاذ بأن " ***هذا السؤال غير واضح وصياغته تثير الكثير من سوء الفهم إن فهمت السؤال أعتقد أن النتيجة المتوصل إليها غير حقيقية ويكذبها الواقع، وتكذبها ما قلتم أنه نتائج في السؤال السابق، ولذا فالموقف السلبي إن صح هو مجرد تمويه من باب أن الطالب يحمل مستوى من الوعي ولا ينجر وراء هذا النوع من الشخصيات باعتباره مثقف وذو مستوى عالي، إلا أن الواقع يثبت العكس، هناك من الطلبة***

والطالبات من يمكنك نقد الرسول (ص) أمامهم دون أي رد فعل ولكن إذا انتقدت ميسي أو رونالدو فستلقى رد فعل عنيف"

فسر الأستاذ سبب اختيار الطلبة للدعاة المعاصرين بنسبة أكبر من الأنبياء والصحابة والعلماء بأن " ***هذا أمر طبيعي مرتبط دائما بالسطوة الإعلامية على العقول، الطالب اليوم يكون مجمل وعيه عن طريق السمع والمشاهدة المبنيان على الانبهار والعاطفة وليس عن طريق القراءة المؤسسة على الفهم، ولذا فهو يتخذ كقدوة ما يتم عرضه عليه في وسائط الإعلام، ويغير هذه القدوة عندما تغير وسائط الإعلام موقفها من القدوة الذي كان يعتمد عليه، خذ كمثال شخصيات كالسديس وعمرو خالد كيف تم التلاعب بالمواقف حولهم بحسب الحاجة التي يتطلبها الظرف "***

أما فيما يخص تمحور الشخصية القدوة لدى الطلبة الجامعيين باختلاف تخصصاتهم الأربعة (طب، هندسة، إعلام واتصال، علم الاجتماع) في شخصيات من الأسرة كالأم والأب كشخصيات قدوة وشخصيات دينية متمثلة في شخص الرسول صلى الله عليه وسلم فالإجابة كانت أن " ***مرة أخرى يعود التفسير المرتبط بسطوة العاطفة على العقل وبضعف النظام التعليمي الذي يشجع على ملء الفراغ عن طريق ما هو متوفر، ليس عيبا أن يكون الأب أو الأم قدوة، لكن العيب في الاكتفاء بهما خاصة بالنسبة لطالب متخصص من المفروض أن يتأثر بعلماء تخصصه، ولكن كيف يمكنه ذلك زهو لا يعرفهم ولم يطلع على انجازاتهم أو لم يقدرها حق قدرها. الشخصية كيان مركب يمكن أن تساهم في تكوينه العديد من المراجع في مختلف المجالات، اكتفاء الطلبة بتحديد الأب والأم وشخصية دينية مرتبط بمصادر تكوينه المؤثرة فعلا في شخصيته، أي أن هذه الحالة هي مؤشر خطير على محدودية تكوين الطالب الذي يبقى فقير علميا وثقافيا وفنيا ... ومن ثم يلجأ إلى الأسرة وإلى الدين لملء الفراغ***

– **المقابلة الخامسة** : تمت هذه المقابلة مع الأستاذ حسين آيت عيسي أستاذ بقسم العلوم الاجتماعية بالمركز الجامعي تيبازة يوم 01-10-2020 من خلال تطبيق الماسينجر.

عرف الأستاذ حسين آيت عيسي الشخصية القدوة بأنها "***شخصية متوازنة تتمتع بمجمل الفضائل الأساسية الملائمة لمجال حياة أو نشاط معين، لديها تأثير ايجابي على محيطها من حيث تحفيز الآخرين على الاستقامة، من حيث أنها محبوبة ومحترمة***".

أما بخصوص المرجعيات أو المصادر التي يستقي منها الطالب الجامعي شخصيته القدوة فقد أجاب الأستاذ بأنه " ***يختلف الجواب بحسب ما إن كان القصد ما هو كائن أم ما ينبغي أن يكون، فما هو كائن، وهو ما يفهم من ظاهر السؤال، يختلف بحسب أنماط الطلبة، حيث الطلبة النجباء، وهم القلة، يتخذون أساتذتهم المتمكنين وكتابهم المفضلين قدوة لهم، بينما أغلبية الطلبة الآخرين يتخذون شخصيات فنية ورياضية.. وعامة أولئك الذين حققوا الشهرة والثراء السهل***" .

وفيما يخص تفسير الأستاذ للأسباب التي دفعت بالطلبة لاختيار شخصيات خارج التخصص كشخصيات قدوة مثل (ابراهيم الفقي، أحمد الشقيري وغيرهم والروائية أحلام مستغانمي وغيرها من الروائيين) أجاب الأستاذ بأن " ***هذا ليس بغريب، فالشخصيات المذكورة حققت التفوق والشهرة في مجالاتها، والتفوق كما نعلم هو أحد عوامل التأثير، فالمغلوب مولع بتقليد الغالب كما قال ابن خلدون*** " .

أما التصور السلبي الذي يحمله الطلبة المبحوثين للشخصيات الإعلامية والفنانين من ممثلين مغنيين وكذا الشخصيات الرياضية كشخصيات قدوة فيفسره الأستاذ بـ" ***يتعلق الأمر هنا بطبيعة المبحوثين، أو عينة البحث، فالطلبة النجباء لا يميلون إلى هذا النمط من النجاح الاجتماعي، لأنه لا يتطابق مع مسارهم العلمي ومستقبلهم بعد التخرج، بالإضافة إلى عامل مفسر آخر هو مدى صدق الإجابات من طرف المبحوثين، فمثلا لن تجدي كثيرا من الطلبة يصرحون بتأييد الغش في الامتحانات، لكن السلوك غير ذلك*** " .

فسر الأستاذ سبب اختيار الطلبة للدعاة المعاصرين بنسبة أكبر من الأنبياء والصحابة والعلماء بأن " ***الحضور الإعلامي لهؤلاء أولا، وأيضا الشهرة التي هي أحد أهم عوامل التأثر والتقليد*** " .

أما فيما يخص تمحور الشخصية القدوة للطلبة الجامعيين باختلاف تخصصاتهم الأربعة (طب، هندسة، إعلام واتصال، علم الاجتماع) في شخصيات من الأسرة كالأم والأب كشخصيات قدوة وشخصيات دينية متمثلة في شخص الرسول صلى الله عليه وسلم فالإجابة كانت أن " ***هذا يعكس ضعف مستوى النضج الفكري لدى الطلبة، فالأصل هو أن يحاكي الطالب النماذج المرتبطة بالنشاط والمجال المعرفي والثقافي، لأن مصير الطالب هو أن ينتمي إلى النخبة وأنه يعبر عن آراءه باعتباره طالبا جامعيا وليس مجرد مراهق يضيق إطاره الاجتماعي في قوقعة الأسرة*** "

– تعقيب على المقابلات الخاصة بأساتذة علم الاجتماع وتحليلها:

* ركز معظم أساتذة علم الاجتماع في تعريفهم للشخصية القدوة على مجموعة من الصفات والخصائص التي تميز القدوة، فبالنسبة للأستاذ خرشي زين الدين: القدوة هي شخصية تتسم بالمصداقية النجاح والتفوق، والأستاذ ماهور باشا يرى بأنها شخصية نموذجية في سلوكها، أما الأستاذة حمادوش نوال فترى أن الشخصية القدوة هي الشخصية الأكثر تأثيرا في أي مجال من مجالات الحياة، والتأثير قد يكون إيجابيا أو سلبيا، في حين نجد الأستاذ غماري طيبي يعتمد في تعريفه للقدوة على مصطلح المرجع، فهي الشخصية التي يقيس بها الفرد أفعاله وردات أفعاله في مختلف المواقف التي تواجهه في الحياة، وأخيرا الأستاذ حسين آيت عيسي الذي يعتبر أن القدوة شخصية تتميز بمجموعة من الفضائل كالاستقامة، الاتزان، الحب والاحترام.

* يرى الأستاذ خرشي أن الطالب الجامعي في وقتنا الحالي يستقي شخصيته القدوة من وسائل الإعلام ويشاطره الرأي الأستاذ حسين آيت عيسى وإن كان يرى في بعض الطلبة وهم قلة ممن يتخذون أساتذتهم قدوة وهم من أطلق عليهم بالطلبة النجباء، أما الأستاذ ماهور باشا فيرى أن الأسرة هي المنبع والمصدر الرئيسي للقدوة تليها باقي المؤسسات والمجالات.

في حين أن الأستاذة حمادوش والأستاذ غماري طيبي يعتبران أن المرجعيات تكون وفق شروط معينة وظروف معينة، فالأستاذ غماري يرى أن المواقف والفعل وردات الفعل هي التي تحدد المرجعية التي قد تكون دينية علمية أو من العائلة وحتى من وسائل الإعلام، في حين ترى الأستاذة حمادوش أن المرجعية تعتمد على التسويق، ففي الأخير الطالب لا يبحث على الشخصية القدوة بل هي التي تأتي وتفرض نفسها عليه، لذلك الشخصية الأكثر تسويقا ورواجا هي الأكثر حضورا وتأثيرا على الطالب سواء كانت شخصية علمية، ثقافية، سياسية أو غير ذلك من المجالات التي تنتمي إليها القدوة.

* اتفق معظم الأساتذة على أن اختيار نسبة كبيرة من الطلبة لشخصيات خارج مجال التخصص كشخصيات قدوة يرجع إلى سببين رئيسيين: السبب الأول هو ضعف وهشاشة مؤسسة الجامعة واعتمادها على التلقين، والسبب الثاني هو سيطرة وسائل الإعلام والرواج الكبير الذي تلقاه تلك الشخصيات المذكورة، وهو ما ذهب إليه كل من الأستاذ ماهور باشا، الأستاذ خرشي والأستاذ غماري طيبي، حيث يؤكد هذا الأخير على سطوة العاطفة على حساب العقل، والدجل والشعوذة على حساب العلم والفكر، أما الأستاذة حمادوش فترى أن طبيعة العصر الذي نعيش فبه والتوجه العام هو توجه

إنساني لذلك مثل تلك الشخصيات تحقق نوعا من الإشباع العاطفي والفكري وحتى الوجودي لدى الطالب، كما يرى الأستاذ حسين آيت عيسي أن تفوق تلك الشخصيات في مجالاتها جعل منها شخصيات محط جذب وتأثير لدى الطالب.

* فيما يتعلق بالتصور السلبي الذي يحمله معظم الطلبة للشخصيات الإعلامية والفنانين والرياضيين يرجعه الأستاذ زين الدين خرشي إلى الغربلة والعملية الانتقائية التي يمارسها الطالب عند مشاهدته مختلف البرامج المعروضة في التلفزيون ووسائط التكنولوجيا الأخرى، ففي الأخير الطالب ليس متلق سلبي، فهو يتخذ مواقف معينة تجاه شخصيات معينة بالنظر إلى مواقفها تجاه قضايا ومواضيع تهمه، فمثلا في فترة الحراك وجدنا أن الطالب لديه اتجاه سلبي وحتى عدائي تجاه بعض القنوات التي تطبل للنظام السابق والعهدة الخامسة، وبالتالي فهؤلاء الإعلاميين بالنسبة للطالب لا يتسمون بالمهنية والمصداقية اللازمة لاتخاذهم نموذجا أو قدوة في الحياة.

كما يتفق باقي الأساتذة على أن الطالب يتأثر ويقلد تلك الشخصيات وإن قام بنفي ذلك على مستوى الخطاب، فالأستاذ ماهور باشا يرى أن الممارسات اليومية للطلبة ولباسهم وطريقة تسريحة شعرهم وسلوكياتهم تثبت عكس ذلك، فهم يحاكون تلك الشخصيات بشكل كبير، كما أن الأستاذة حمادوش ترى في إجابة المبحوثين مجرد مقاومة، وذلك يعني أنهم يتأثرون ولا يريدون الاعتراف بذلك، وفي كثير من الأحيان يحاولون تكييف ذلك وفق قناعاتهم الدينية، وسلوكياتهم تثبت وتؤكد ولعهم وشغفهم بتلك الشخصيات، أما الأستاذ طيبي فيرى في نفي الطلبة لتأثرهم بهؤلاء الفنانين مجرد تمويه، والحقيقة عكس ذلك تماما، ونظرة دقيقة وفاحصة للواقع المعيش تكشف زيف ما يدعون، ويذهب في نفس الاتجاه الأستاذ حسين آيت عيسي الذي يرى بأن فئة قليلة من الطلاب الذين لديهم مستوى تعليمي عال لا يتخذون هؤلاء قدوة لهم، والبقية وهم الأكثرية ترى في هؤلاء نموذجا حياتيا وإن أنكروا ذلك، فإنكارهم لا يعكس قناعاتهم أو سلوكهم.

* يعود الأساتذة إلى سطوة الإعلام ووسائط التواصل الاجتماعية وعملية التسويق التي تقوم بها لشخصيات دينية معينة على حساب شخصيات دينية أخرى بما يخدم مصالح دول وسياسات معينة، ناهيك عن استغلال الدعاة المعاصرين لهذه الوسائط للترويج لأفكارهم، وهذا كله على حساب الكتاب والقراءة والفهم، فاختيار الطلبة للدعاة المعاصرين كشخصيات قدوة على حساب الشخصيات الدينية القديمة أرجعه كل الأساتذة إلى حضور تلك الشخصيات بشكل كثيف ومستمر ومتكرر لدى الطالب، بالإضافة إلى سهولة الوصول إلى المعلومة والفتوى والرأي عبر تلك الوسائط، وهو ما يجعلهم الأكثر تأثيرا وبروزا في حياة الطالب، وهذا شيء مقصود ومتعمد من طرف جهات معينة قصد تصدير نماذج

معينة من الشخصيات الدينية لديها تصور معين وخطاب معين توجهه لهذه الشريحة، حيث يؤكد السيد **غماري طيبي** أن الشخصية الدينية القدوة تتغير بتغير الظروف والأحوال والسياسات، ووسائط الإعلام هي التي تقدم شخصية معينة كشخصية قدوة، كما قد تعمل على تشويهها واستبدالها بشخصية أخرى حسب الظروف، وقد أعطى أمثلة على ذلك، وهذا الرأي نجد ما يسنده واقعيا فالشيخ وسيم يوسف الذي كان بالأمس قدوة لمعظم الطلبة الذين استجوبناهم، أصبح اليوم محل سخط وتذمر من طرف معظم الشباب في وسائط التواصل الاجتماعي، نظرا لموقفه المؤيد لتطبيع بلاده مع الكيان الصهيوني، وهو ما يرفضه الشباب الجزائري، فالقضية الفلسطينية بالنسبة إليه من الثوابت التي لا تتغير، ولذلك موقفه من هذا الداعية قد تغير لتغير موقف هذا الأخير تجاه قضية محورية تعتبر من الثوابت لدى الشباب الجزائري بصفة عامة والطالب الجامعي بصفة خاصة.

* في الأخير تمركز القدوة في الأسرة بصفة كبيرة بالإضافة إلى الشخصيات الدينية، هناك من الأساتذة من رأى في ذلك أمر طبيعي، فالأستاذ ماهور باشا يرى أن الوالدين هما القدوة القاعدية لدى الطلبة تتفرع عنها باقي الشخصيات من مختلف المجالات وهذا ليس تناقضا بقدر ما هو تكامل، في حين تؤكد الأستاذة حمادوش على خصائص تتميز بها الأسرة عن باقي المؤسسات كالقرب والمعايشة والمشاركة، وهو ما أكد عليه باندورا في نظريته حول التعلم، بمعنى أن الإنسان يتأثر بما يشاهده يوميا، ويعايشه ويتفاعل معه، أما الأستاذ خرشي فيرى أن طبيعة البيئة المحافظة التي يعيش فيها الطالب الجامعي هي السبب وراء ذلك، فالمجتمع الجزائري مجتمع محافظ حيث يجد الطالب طمأنينته وراحته في الأسرة، وهو بهذا يبقى دائما متوجسا من الفضاء الخارجي وما يعرضه من شخصيات قد تتناقض وعادات وتقاليد المجتمع الذي نشأ فيه.

ويتفق كلا من الأستاذ طيبي والأستاذ حسين آيت عيسي على أن تمحور الشخصية القدوة لدى الطالب في الأسرة ينم عن خطورة كبيرة وهو أمر سلبي، ففي الأخير الطالب الجامعي إطار ونخبة، من المنطقي أن يتأثر بالشخصيات ضمن مجاله المعرفي والثقافي ولا يضيق أفقه في محيط الأسرة، فالأستاذ طيبي لا يرى عيبا في تأثر الطالب بوالديه، ولكنه يرى في ذلك سطوة للعاطفة على حساب العقل، و مؤشر على محدودية تكوين الطالب معرفيا وثقافيا.

2- المقابلة مع أساتذة علوم الإعلام والاتصال:

- المقابلة الأولى: تمت هذه المقابلة مع الأستاذ **رزاق لحسن** أستاذ بقسم علوم الإعلام والاتصال بجامعة محمد لمين دباغين سطيف2 بتاريخ 18-11-2019 ودامت حوالي ربع ساعة:

قام الأستاذ رزاق بتعريف الشخصية القدوة على أنها " ***من حيث المبدأ هي الشخصية المثالية في خلق ما بالنسبة إلى شخص ما، وفي النهاية هي الشخصية حسنة الخلق بشكل عام.***"

أما بخصوص المرجعيات أو المصادر التي يستقي منها الطالب الجامعي شخصيته القدوة فقد أجاب الأستاذ في هذا الصدد بأنه " ***يأتي في الأولوية الشخصيات التي يروّج لها باستمرار في وسائل الإعلام المختلفة، بمعنى أن الوسائط الإعلامية باتت المرجع والمصدر المتصدر تقريبا في عصرنا، ثم يأتي بشكل أقل تراتبيا تجارب الحياة الشخصية، وبعدها الثقافة الشعبية على يد الجد أو الأبوين*** ".

وفيما يخص تفسير الأستاذ للأسباب التي دفعت بالطلبة لاختيار شخصيات خارج التخصص كشخصيات قدوة مثل (ابراهيم الفقي، أحمد الشقيري وغيرهم والروائية أحلام مستغانمي وغيرها من الروائيين) أجاب الأستاذ " ***قوة وسائل الإعلام التأثيرية هي سمة العصر وهي أول تفسير يتبادر إلى الذهن، يضاف إليها الافتتان لجماليات الحياة الدنيا"***

أما التصور السلبي الذي يحمله الطلبة المبحوثين للشخصيات الإعلامية والفنانين من ممثلين ومغنيين والشخصيات الرياضية كشخصيات قدوة فيفسره الأستاذ بأن " ***التصورات السلبية المذكورة قد يكون مصدرها طبيعة المحيط المحافظ الذي نعيش فيه عموما فمعاييره الصارمة تجعلنا نتخذ موقفا سلبيا تجاه فنون الشاشات الإعلامية، لكن الافتتان بنجوم الإعلام والفن يظل ضيء الصدور***" .

فسر الأستاذ سبب اختيار الطلبة للدعاة المعاصرين بنسبة أكبر من الأنبياء والصحابة والعلماء بأن " ***السبب قد يكمن في قوة سيول المعلومات المتدفقة عبر الوسائط والتي لم تدع حيزا كاف للطالب كيما يجنح في هدوء نحو الكتاب كسند أساسي للثقافة النخبوية*** " .

أما فيما يخص تمحور الشخصية القدوة للطلبة الجامعيين باختلاف تخصصاتهم الأربعة (طب، هندسة، إعلام واتصال، علم الاجتماع) في شخصيات من الأسرة كالأم والأب كشخصيات قدوة وشخصيات دينية متمثلة في شخص الرسول صلى الله عليه وسلم فالإجابة كانت " ***إن المحيط الاجتماعي الذي مازال في معظمه يتسم بالمحافظة له فعله على عقل الطالب ونفسه بشكل عام، وهو ما يجعله رغم كل السلبيات السلوكية المتفشية ألصق بحب واحترام والديه، خاصة الأم منهما، ويجعله أيضا ميالا نحو الدين الإسلامي لما له من أثر عميق في التكوين الاجتماعي والسياسي القاعدي للأمة*** " .

– **المقابلة الثانية:** تمت هذه المقابلة مع الأستاذ **بودهان اليامين** أستاذ بقسم علوم الإعلام والاتصال بجامعة محمد لمين دباغين سطيف2 بتاريخ 02-12-2019 ودامت حوالي ربع ساعة:

قام الأستاذ بودهان بتعريف الشخصية القدوة على أنها " ***الشخصية المؤثرة والمقنعة والتي لها قدرة على اتخاذ القرارات الصائبة تحت الضغط، ولها قدرة على إدارة الفريق وإحداث التناسق والتواصل بينه*** "

أما بخصوص المرجعيات أو المصادر التي يستقي منها الطالب الجامعي شخصيته القدوة فقد أجاب الأستاذ في هذا الصدد بأن " ***الطالب الجامعي يستقي مرجعياته من قادة الرأي الجدد، وهم شباب الإعلام الاجتماعي والبوتكاسترز وكذا الشخصيات (العلمية، الفنية، الرياضية، الثقافية ...) الحاضرة بقوة في الإعلام الاجتماعي خاصة الانستغرام والفايسبوك*** " .

وفيما يخص تفسير الأستاذ للأسباب التي دفعت بالطلبة لاختيار شخصيات خارج التخصص كشخصيات قدوة مثل (ابراهيم الفقي، أحمد الشقيري وغيرهم والروائية أحلام مستغانمي وغيرها من الروائيين) أجاب الأستاذ " ***لأنهم يرتبطون أكثر بهذه الشخصيات التي يرون أنها تحقق لهم نوع من الإشباع النفسي، وتتقاطع سماتهم الشخصية والاجتماعية مع سماتهم*** " .

أما التصور السلبي الذي يحمله الطلبة المبحوثين للشخصيات الإعلامية والفنانين من ممثلين ومغنيين والشخصيات الرياضية كشخصيات قدوة فيفسره الأستاذ بأنه " ***فعلا، فرغم الشهرة التي يتمتع بها هؤلاء ورغم متابعتهم من ملايين الشباب، إلا أنهم لا يعتبرون قدوة للشباب من حيث نمط سلوك الحياة، والاتجاهات وطريقة التفكير، فحين يتعلق الأمر بإتباع أسلوب الحياة أو بناء التصورات الإيديولوجية والفكرية يفكر الشباب في إتباع شخصيات قدوة أخرى (الشخصيات الدينية من الدعاة الشباب مثلا: الناجحون في مختلف المجالات العلمية، الاقتصادية، الثقافية).***

فسر الأستاذ سبب اختيار الطلبة للدعاة المعاصرين بنسبة أكبر من الأنبياء والصحابة والعلماء بأنه " ***فعلا الطلبة متأثرون بالجيل الجديد من الدعاة وهذا أمر طبيعي فهم يتأثرون بهم بحكم التقارب العمري، ومعالجتهم لمواضيع شبابية تهمهم، عكس الدعاة التقليديون الذين يتناولون مواضيع لا تثير اهتمام الجيل الجديد من الشباب*** " .

أما فيما يخص تمحور الشخصية القدوة للطلبة الجامعيين باختلاف تخصصاتهم الأربعة (طب، هندسة، إعلام واتصال، علم الاجتماع) في شخصيات من الأسرة كالأم والأب كشخصيات قدوة وشخصيات دينية متمثلة في شخص الرسول صلى الله عليه وسلم فالإجابة كانت: " ***نعم، الشخصيات الأقرب للشباب تعتبر أفضل قدوة لهم على اعتبار ارتباطهم الوجداني الكبير بهم، يرون فيهم النموذج والمرجعية الأساسية التي على ضوئها يبنون حياتهم، سواء كانت المرجعية في الاتجاه الايجابي أو السلبي، فحتى الأولياء الذين يتمتعون بصفات قبيحة يعتبرون مرجعية بالنسبة لأبنائهم، وكذلك الشخصيات الدينية تؤثر على الشباب، ولو أنها تراجعت حسب اعتقادي مؤخرا، مع المواقف السياسية والفكرية المخذلة لبعض القيادات الدينية اتجاه بعض القضايا الأساسية التي تخص العرب والمسلمين، كقضية مصر وفلسطين، كما حدث مع عمرو خالد، مشاري العفاسي، الذين بنوا مواقف مهينة وأصبحوا يؤثرون سلبا على توجهاتهم*** " .

– المقابلة الثالثة: تمت هذه المقابلة مع الأستاذة **حدادي وليدة** أستاذة بقسم علوم الإعلام والاتصال بجامعة محمد لمين سطيف2 بتاريخ 22-01-2020 ودامت حوالي ربع ساعة:

قامت الأستاذة حدادي وليدة بتعريف الشخصية القدوة على أنها " ***الشخصية القدوة بالنسبة للطالب لها جوانب: معرفي (تمكن علمي وفكري ومعرفي في مجال التخصص) أخلاقي (أخلاقيات التدريس، أخلاقيات البحث العلمي) الفاعلية والقدرة على التغيير***"

أما بخصوص المرجعيات أو المصادر التي يستقي منها الطالب الجامعي شخصيته القدوة فقد أجابت الأستاذة في هذا الصدد بأنه " ***يستقيها من الأسرة، المدرسة، الجامعة، الإعلام*** "

وفيما يخص تفسير الأستاذة للأسباب التي دفعت بالطلبة لاختيار شخصيات خارج التخصص كشخصيات قدوة مثل (ابراهيم الفقي، أحمد الشقيري وغيرهم ، والروائية أحلام مستغانمي وغيرها من الروائيين) أجابت الأستاذة "***لأن اهتمامات الحياة لا يمكن تحديدها في التخصص الدراسي وإنما لكل مجال حياتي قدوة، كما أن الجامعة أصبحت بعيدة عن التغيير بكل مكوناتها مما جعلها بعيدة عن المجتمع وطموحاته، وكل هذه الأسماء المذكورة هي أسماء مثقفة ومفكرة تعبّر عن المجتمع وهمومه وتحاول دائما إيجاد الحلول لمشكلاته***" .

أما التصور السلبي الذي يحمله الطلبة المبحوثين للشخصيات الإعلامية والفنانين من ممثلين ومغنيين والشخصيات الرياضية كشخصيات قدوة فترى الأستاذة حدادي بأن " ***هذا السؤال يعني الطالب أكثر من الأستاذ*** "

فسرت الأستاذة سبب اختيار الطلبة للدعاة المعاصرين بنسبة أكبر من الأنبياء والصحابة والعلماء بأن " ***هذا يرجع إلى أن الطالب لم يعتمد على الكتاب في التعرف على هذه الشخصيات وأفكارهم، إنما في ظل التكنولوجيات المختلفة أصبحوا يعتمدون على التلفزيون واليوتيوب وغيره، الشيء الذي دعم أواصر التفاعل بين هذه الشخصيات والطلبة بشكل أكبر*** " .

أما فيما يخص تمحور الشخصية القدوة للطلبة الجامعيين باختلاف تخصصاتهم الأربعة (طب، هندسة، إعلام واتصال، علم الاجتماع) في شخصيات من الأسرة كالأم والأب كشخصيات قدوة وشخصيات دينية متمثلة في شخص الرسول صلى الله عليه وسلم فالإجابة كانت أن " ***هذا يرجع ربما لأن اهتمامات المبحوثين تنحصر في المجالين (الأسري والديني) فالطالب لا يزال في المرحلة الأولى من الشباب، ومحيطه الاجتماعي محدود جدا، لذا فاهتماماته ضيقة، لأن تشكل القدوة لدى الطالب تتطلب معرفة كافية بها حتى يقتنع بها ويتأثر بها***".

– تعقيب على المقابلات الخاصة بأساتذة الإعلام والاتصال وتحليلها:

* في تعريفه للقدوة ركز الأستاذ رزاق لحسن على وجوب توفر الأخلاق في الشخصية القدوة، باختصار القدوة بالنسبة إليه شخصية تمتلك حسن الخلق، وفي المقابل يؤكد الأستاذ بودهان على عنصر القيادة، التأثير والإقناع، وهي صفات ضروري توفرها في الشخصية القدوة حسبه، أما الأستاذة حدادي وليدة فترى أن الشخصية القدوة هي شخصية متمكنة في مجالها سواء كان مجال معرفي أخلاقي وغيرها من المجالات، بالإضافة إلى الفعالية.

* يتفق كل من الأستاذ بودهان والأستاذ رزاق على أن المرجعية الأساسية التي يستقي منها الطالب الجامعي شخصيته القدوة هي وسائل الإعلام وبالأخص وسائل التواصل الاجتماعي، أما الأستاذة حدادي فترى أن المرجعيات تتعدد حسب ميول وتوجهات كل طالب كالأسرة، المدرسة، الجامعة وسائل الإعلام وغيرها.

* يرى كل من الأستاذ بودهان والأستاذة حدادي أن اختيار نسبة معينة من الطلبة لشخصيات خارج مجال التخصص كشخصيات قدوة شيء طبيعي، فالأستاذ بودهان يرى في تلك الشخصيات مصدرا للإشباع النفسي للطلبة، كما أن الأستاذة حدادي ترى أنه لا يمكن اختزال القدوة في التخصص فلكل مجال حياتي قدوة، كما أن الجامعة لم تعد تشبع ذلك الإشباع وتلك الطموحات المنشودة والمطلوبة منها، بالإضافة إلى التمكن الذي تتميز به تلك الشخصيات المذكورة

كشخصيات قدوة، ومحاولة إيجادها الحلول للمشكلات التي تتخبط فيها الشعوب والمجتمعات العربية مما جعل منها محط تأثير، وفي المقابل يؤكد الأستاذ رزاق على تأثير وسائل التواصل في تقريب تلك الشخصيات من محيط الطالب، وهو ما يجعلها محط إعجاب والهام لديه.

* يذهب كل من الأستاذ بودهان والأستاذ رزاق في نفس الاتجاه تقريبا فيما يخص عدم اعتبار نسبة كبيرة من الطلبة الشخصيات الرياضية والفنانين والإعلاميين شخصيات قدوة، حيث يرى الأستاذ بودهان أن الطلبة يتابعون الفنانين والرياضيين، ولا ينكر إعجابهم بهم، ولكن هذا لا يكفي حسبه لاعتبارهم قدوة، خاصة من حيث نمط الحياة وأسلوب التفكير، حيث يلجأ الطالب في الأغلب إلى شخصيات ناجحة ضمن مجاله قد تكون علمية دينية أو غير ذلك، أما الأستاذ رزاق لحسن فيرجعه إلى طبيعة البيئة المحافظة التي يعيش فيها الطالب، لذلك فهو يبتعد عن الاقتداء بتلك الشخصيات وإن كان يشاهدها ويتابعها فسلطة المجتمع والعائلة والدين أكبر من تأثير تلك الشخصيات، وفيما يخص الأستاذة حدادي فقد فضلت الصمت ولم تجب على هذا السؤال ورأت فيه سؤالا خارج عن الأستاذ ووحده الطالب لديه القدرة والتبريرات الكافية للإجابة عليه.

* اتفق كل من الأستاذ رزاق لحسن والأستاذة حدادي وليدة فيما يخص اعتبار نسبة كبيرة من الطلبة للشخصيات الدينية المعاصرة قدوة أكبر من الشخصيات الدينية القديمة، حيث أرجعه كلاهما إلى سيطرة وسائل الإعلام على حساب قراءة الكتب، ولذلك يؤكد الأستاذ رزاق لحسن أن وسائل الإعلام تقوم بتصدير شخصيات دينية معينة ينجذب إليها الطلبة ويتأثرون بها على حساب الشخصيات الدينية القديمة الموجودة في الكتب التي يعزف معظم الطلبة عن قراءتها ومطالعتها، في حين ترى الأستاذة حدادي وليدة أن طابع التفاعل والتواصل الذي توفره وسائل التواصل الاجتماعي يجعل من تلك الشخصيات أكثر قربا من عالم الطالب وبالتالي المشاهدة تكون بصفة يومية ومتكررة، أما الأستاذ بودهان فيرى أن الشخصيات الدينية المعاصرة تتناول مواضيع تجذب الطالب وتكون ضمن اهتماماته بالإضافة إلى التقارب في العمر والعيش في نفس العصر.

* في الأخير يتفق الأستاذ بودهان والأستاذ رزاق في الجانب العاطفي والوجداني الذي تشبعه الأسرة والدين مقابل المؤسسات الأخرى، لذلك يرى الأستاذ رزاق أن المحيط المحافظ يجعل من الطالب ألصق باحترام والديه، بالإضافة إلى قدسية الدين الإسلامي لديه، والأستاذ بودهان يرجع تمحور الشخصيات القدوة في شخصيات من الأسرة وشخص الرسول عليه الصلاة والسلام بالارتباط الوجداني بالأولياء وشخص النبي عليه الصلاة والسلام، أما الأستاذة حدادي فترى

أن طبيعة المرحلة التي يمر بها الطالب وهي مرحلة المراهقة والشباب تجعل خياراته تضيق في إطار الأسرة فهو في طور البحث والاستكشاف، والقدوة تستدعي معرفة كافية وقناعة تامة.

3 – المقابلة مع أساتذة علم النفس:

المقابلة الأولى: تمت هذه المقابلة مع الأستاذ خلوة لزهر أستاذ بقسم علم النفس جامعة محمد لمين دباغين سطيف2 بتاريخ 02-12-2019 ودامت حوالي ربع ساعة:

قام الأستاذ خلوة بتعريف الشخصية القدوة أنها " ***شخصية تشير إلى سمات ذاتية يتميز بها الفرد في توافقه مع بيئته تتصف بالحكمة والنضج والصدق والنبل والتواضع والعطاء*** "

أما بخصوص المرجعيات أو المصادر التي يستقي منها الطالب الجامعي شخصيته القدوة فقد أجاب الأستاذ في هذا الصدد بأنه " ***أعتقد أن مصادر القدوة عند الطالب متعددة منها: الأسرة، جماعة الرفاق، الأستاذ، أدوات التواصل***" .

وفيما يخص تفسير الأستاذ للأسباب التي دفعت بالطلبة لاختيار شخصيات خارج التخصص كشخصيات قدوة مثل (ابراهيم الفقي، أحمد الشقيري وغيرهم ، والروائية أحلام مستغانمي وغيرها من الروائيين) أجاب الأستاذ " ***في اعتقادي أن ذلك يعبّر على: أن مثيرات القدوة في وسطه المباشر لا تستهويه، أن الارتباط ضعيف بين التخصص العلمي للطالب وتصوراته للشخصية القدوة في إطار تخصصه، أن التخصص الأكاديمي لا يربي هذا المجال في شخصية الطالب***" .

أما التصور السلبي الذي يحمله الطلبة المبحوثين للشخصيات الإعلامية والفنانين من ممثلين ومغنيين والشخصيات الرياضية كشخصيات قدوة فيفسره الأستاذ بقوله " ***أعتقد أن الأمر حسب رأيي يرتبط بـ: نضج انتقائي تقييمي ذات صلة بمفاهيم الذات لدى الطالب، مبررات عقائدية أحيانا، ارتباط الطالب بالتكوين التخصصي أكثر من اهتمامهم نحو تلك الشخصيات*** " .

فسر الأستاذ سبب اختيار الطلبة للدعاة المعاصرين بنسبة أكبر من الأنبياء والصحابة والعلماء بأن " ***العامل الزماني: يمكنه أن يفسر ذلك نظرا لمعاصرتهم لهؤلاء الأشخاص، العامل الإيماني العقائدي: ينم عن ملمح ديني غير سليم يرتبط بنقص التعلق بالسيرة النبوية، بنقص الفهم وإلى التنشئة بمختلف أشكالها ووسائطها، العامل التكنولوجي***

وخصائصه في الجذب لفئات الطلاب، العامل الثقافي: يرتبط بالاطلاع والمقروئية لدى فئات الشباب لأمهات الكتب " .

أما فيما يخص تمحور الشخصية القدوة للطلبة الجامعيين باختلاف تخصصاتهم الأربعة (طب، هندسة، إعلام واتصال، علم الاجتماع) في شخصيات من الأسرة كالأم والأب كشخصيات قدوة وشخصيات دينية متمثلة في شخص الرسول صلى الله عليه وسلم فالإجابة كانت أن " ***يدل على تأثيرات الأسرة على شخصية الطالب، ممكن كذلك يرتبط بضعف عامل التأثير لتلك النماذج الشخصية تبعا لتصور الطالب، كذلك ممكن لقرب الطالب من بيئته الوالدية " .***

المقابلة الثانية: تمت هذه المقابلة مع الأستاذ **خالد عبد السلام** أستاذ بقسم علم النفس جامعة محمد لمين دباغين سطيف2 بتاريخ 02-09-2020 عبر تطبيق الماسينجر.

قام الأستاذ خالد عبد السلام بتعريف الشخصية القدوة على أنها" ***بمثابة المثل الأعلى للإنسان بما تتوفر فيها من خصائص مميزة في شخصيتها قد تكون عقلية أو عاطفية أو اجتماعية أو نفسية أو سلوكية وأدائية، والتي تجعلها تمارس تأثيرا قويا في غيرها بطريقة سحرية.وهي محل إعجاب ولفت للانتباه تجعل من يتعرف عليها يجتهد بكل الطرق والوسائل من اجل التمثل بها والتصرف وفقها."***

أما بخصوص المرجعيات أو المصادر التي يستقي منها الطالب الجامعي شخصيته القدوة فقد أجاب الأستاذ في هذا الصدد بأن" ***المصادر المرجعية التي يستقي منها الطالب قدوته متعددة ومتنوعة، وتختلف باختلاف اهتمامات الطلبة وخصائص شخصية كل واحد منهم وباختلاف انتماءاتهم وطبقاتهم الاجتماعية، ذلك أن المنظومة القيمية والمعايير التي على ضوئها يزن الطالب أحكامه ومواقفه واختياراته يكتسبها الطالب من بيئته الثقافية والاجتماعية التي نشأ فيها ابتداءا بالأسرة والحي والمدرسة والأصدقاء ووسائل الإعلام التي يتابعها ومواقع وشبكات التواصل الاجتماعي وطبيعة الصداقات التي يكونها في عالمه الواقعي والافتراضي***".

ومن أهم المصادر ما يأتي:

الأساتذة المتميزون في الجامعة قد يكون هؤلاء بسبب كفاءتهم العلمية، أو تواضعهم، أو أسلوب اتصالهم، أو قوة شخصيتهم، أو استراتيجيات وأساليب المعاملة مع الطلبة والمحيطين بهم على مستوى الجامعة كالاحترام، والتعاطف والاهتمام بشؤون الطلبة وغيرها. ومن أهم المصادر:

. الوالدان أولا .

. المشاهير من لاعبي كرة القدم

. المشاهير من الفنانين.

. العلماء والمفكرين البارزين.

. رجال الدين والفقهاء المشهورين عبر القنوات الإعلامية أو شبكات التواصل الاجتماعي.

. الشخصيات البطولية في الأفلام والمسرح

. الشخصيات المشهورة في القنوات الإعلامية السياسية والرياضية والفنية والعلمية وغيرها...

وفيما يخص تفسير الأستاذ للأسباب التي دفعت بالطلبة لاختيار شخصيات خارج التخصص كشخصيات قدوة مثل (ابراهيم الفقي، أحمد الشقيري وغيرهم ، والروائية أحلام مستغانمي وغيرها من الروائيين) أجاب الأستاذ " ***الإنسان من طبعه يميل إلى الاقتداء بالناس الناجحين والمتميزين والمتفوقين، لأنهم يلفتون الانتباه أكثر من غيرهم. لذلك فالأمر عادي وطبيعي لا سيما إذا كان اهتمام هؤلاء بمجالات ثقافية وعلمية مختلفة خارج مجال تخصصهم لها علاقة بالبحث عن بناء الهوية الذاتية مثل مجال التنمية البشرية والأدب والفلسفة فمن الطبيعي أن يتأثروا بالشخصيات التي يرون أنفسهم فيها أو جزءا منها"*** .

فالاقتداء يعتبر في علم النفس آلية دفاعية طبيعية لدى كل إنسان خاصة في مرحلة المراهقة أين يبحث عن بناء هويته الخاصة عن طريق إشباع الكثير من حاجاته النفسية كالحاجة إلى تأكيد الذات، وتقدير الذات، والحاجة إلى المحبة والرضا والانتماء وغيرها.لذلك عندما يجد نماذج حية في محيطه الواقعي أو الافتراضي تتجاوب مع اهتماماته ورغباته واتجاهاته وقناعاته فإنه يتفاعل معها بشكل قوي جدا, بل يعمل جاهدا من أجل الامتثال لها، في الهندام، الأذواق، الحركات والسلوكات، والمواقف والرغبات والاختيارات لأنه يجد صورة نفسه فيهم. وكأنهم وجدوا هويتهم التي يبحثون عنها في الشخصيات المتميزة التي أثارت إعجابهم وانتباههم.

أما التصور السلبي الذي يحمله الطلبة المبحوثين للشخصيات الإعلامية والفنانين من ممثلين ومغنيين والشخصيات الرياضية كشخصيات قدوة فيفسره الأستاذ بأن "***هذه التصورات السلبية اتجاه الشخصيات الإعلامية والفنانين والممثلين قد يكون له علاقة بفئة من الشباب الذي ترعرع في الأسر المحافظة التي نمت فيهم اتجاهات سلبية***

نحو كل هذا النوع من الشخصيات والمشاهير في الإعلام سواء كانوا رياضيين، صحفيين، فنانين أو ممثلين في الأفلام، فهي مواقف وحكام مسبقة ذات طابع إيديولوجي كونت لديهم حساسية مفرطة اتجاههم، لاعتقادهم أنهم أشخاص غير متدينين، منحلين خلقيا أو لاعتقاد البعض منهم خاصة المنحدرين من أسرة أكثر تعصبا وتشددا أنهم يحاربون الدين والأخلاق فهي بالنسبة لهم شخصيات منبوذة وغير مرغوبة. إذن نجد أن المنظومة الثقافية والقيمية داخل بيئاتهم الأسرية والمدرسية أو على مستوى شبكات التواصل الاجتماعي ووسائل الإعلام الأكثر حضورا داخل بيوتهم قد كونت نظرة نمطية وتصنيفات وأحكام اجتماعية للناس وفق معايير خاصة من الصعب تغييرها أو تعديلها أو تليينها لديهم.

وبما أنهم حسب اعتقادهم مثل هؤلاء يشكلون تهديدا لأناهم الثقافي وهويتهم الاجتماعية فهم منبوذون ومرفوضون في لا وعيهم الجمعي والفردي ولا يمكن الاقتداء بهم في كل الحالات بل يجب التشهير بهم وتشويه سيرتهم وتلطيخ سمعتهم بكل الوسائل حتى لا يؤثروا في غيرهم وهو ما يقومون به عبر خطابات الكراهية والدعايات ضدهم في كل المناسبات الرسمية وغير الرسمية وحتى في جلساتهم الاجتماعية والأسرية.

فسر الأستاذ سبب اختيار الطلبة للدعاة المعاصرين بنسبة أكبر من الأنبياء والصحابة والعلماء على النحو التالي:

" أعتقد أن الاقتداء برجال الدين له علاقة بتمثلات الأفراد لهذه الشخصيات في لا وعيهم الجمعي من حيث الصورة القدسية التي سوقت لهم، والدعاية لهم بتوفرهم على بعض الصفات الربانية والأخلاق السامية التي يقوم بها محيطهم الاجتماعي من خلال مواقف الإعجاب بهم والتضخيم لبعض صفاتهم ومواقفهم وتصرفاتهم التي تثير الدهشة والاستغراب، أو بتصنيفهم في مراتب خارقة العادة وخارج البشر العاديين. كل ذلك يساهم في طبع صور فوتوغرافية خارقة في أذهان الشباب لتتبلور على شكل صور نمطية وقوالب فكرية جاهزة تجعلهم يعتقدون أنهم شخصيات على درجة عالية من الإخلاص والاستقامة والتوازن والصدق والتسامي الروحي والأخلاقي، وهي الصفات المثالية التي يتعطش إليها كل إنسان مادامت مفقودة فيهم وفي الكثير من الناس في الواقع، وهنا يجدر بي التأكيد على أن فئة الطلبة المولعون بمثل هذه النماذج من الشخصيات قد ينحدرون من أسر محافظة أو متدينة أو ينتمون عاطفيا أو عضويا إلى جماعات الأصدقاء المتدينين أو تنظيمات أيديولوجية متدينة تلعب دورا كبيرا في عمليات الترويج والدعاية لمنتسبيها والقريبين منها، هذا من جهة.

ومن جهة أخرى قد يكون التأثر والاقتداء بهم له علاقة بالسمعة الطيبة أو الخطاب الحماسي المؤثر والمقنع أو لأفكارهم النيرة أو للروح البطولية والخيرية التي يظهرونها في بعض المواقف والقضايا الاجتماعية أو السياسية أو الفكرية والإيديولوجية أوفي خطاباتهم الإعلامية أو المسجدية.

فعنصر الإعجاب هنا تميل إليه النفس البشرية نتيجة توفر بعض الخصائص المتميزة أو الخارقة و اللافتة للانتباه، كالشجاعة والمروءة الصراحة والاستقامة في السلوك أو نتيجة للكاريزما التي تتميز بها هذه الشخصيات في الوعي الجمعي.

أما فيما يخص تمحور الشخصية القدوة للطلبة الجامعيين باختلاف تخصصاتهم الأربعة (طب، هندسة، إعلام واتصال، علم الاجتماع) في شخصيات من الأسرة كالأم والأب كشخصيات قدوة وشخصيات دينية متمثلة في شخص الرسول صلى الله عليه وسلم فالإجابة كانت أنه " ***بالنسبة للاقتداء بالوالدين يعود إلى موقعهما في مخيال وتصورات الطلبة من خلال ما يظهرانه من مستوى في المسؤولية والعطف والحنان والاهتمام بالأبناء منذ صغرهم إضافة إلى طبيعة العلاقة الإيجابية التي يكونانها معهما وأسلوب المعاملة الذي يلقونه.***

فالأب هو المثل الأعلى بالنسبة للابن الذكر والأم بالنسبة للأنثى نظرا للأدوار الجنسية التي يؤديها كل واحد منهما في الحياة في نظر كل منهما، فيحاول كل منهما تقمص أدوارهما باعتبار الأسرة أول مدرسة تعلم الطفل المبادئ الأولى في الحياة انطلاقا ووفق قواعد التعلم الاجتماعي كالتقليد والمحاكاة والتفاعل اليومي بين أفراد الأسرة.

وفي نفس الوقت قد تكون القدوة من الأخ الأكبر أو الأخت الكبرى إن كانا ناجحين ومتميزين في حياتهما فسيظهران كنماذج جذابة وملهمة ينالان الإعجاب من قبل المحيطين بهم، خاصة إذا كان العلاقة بينهم ممتازة وجيدة.

– تعقيب على المقابلات الخاصة بأساتذة علم النفس وتحليلها:

* بالنسبة للأستاذ خلوة الشخصية القدوة هي شخصية تتميز بمجموعة من الصفات أهمها التواضع الصدق والعطاء، أما الأستاذ خالد عبد السلام فقد ركز على قوة التأثير الذي تمارسه القدوة، وهي شخصية تتميز بعديد الخصائص مما يجعلها محط جذب ولفت الانتباه لها، هي باختصار المثال الأعلى، يتمثلها الطالب ويحاول أن يحذو حذوها ويتصرف وفقها.

* أما المرجعيات والمصادر التي يستقي منها الطالب الجامعي شخصيته القدوة فيتفق الأستاذين على أن الأسرة، جماعة الرفاق، الجامعة، وسائل الإعلام، وغيرها من مؤسسات التنشئة الاجتماعية تعد من أهم المرجعيات التي يستقي منها الطالب شخصيته القدوة، وإن كان يؤكد الأستاذ خالد عبد السلام على نقطة مهمة في هذا الصدد وهي اهتمامات الطالب، فالقدوة تكون وفق توجهات وميولات واهتمامات الطالب، سواء كانت اهتمامات علمية، ثقافية، رياضية، دينية ...الخ، كما يؤكد على فكرة الانتماء الاجتماعي والثقافي الذي يرى فيه محددا أساسيا لاختيارات الطالب لشخصيته القدوة.

* يختلف الأستاذان فيما يخص سبب اختيار نسبة معينة من الطلبة لشخصيات خارج مجال التخصص كشخصيات قدوة، فالأستاذ خلوة يرجعه إلى ضعف التكوين الجامعي الذي لا يربي في الطالب هذا المجال مهما كان تخصصه المعرفي، وبالتالي يلجأ الطلبة إلى شخصيات خارج التخصص لأنها تجذبهم أكثر من أساتذتهم، أما الأستاذ خالد عبد السلام فيرى أن الأمر جد طبيعي ومنطقي، يتماشى والمرحلة العمرية التي يعيشها الطالب وهي مرحلة المراهقة، التي تتميز بالبحث عن الذات وبناء الهوية، وبالتالي تلك الشخصيات تلبي مجموعة من الحاجات والقناعات وكذا الرغبات لدى هؤلاء الطلبة، حاجات فكرية، عاطفية روحية وجدانية وحتى معرفية وغيرها.

* يشترك الأستاذان في نقطة مهمة وهي أن الجانب الديني يلعب دورا مهما في عدم اعتبار الطلبة للشخصيات الرياضة والإعلامية والفنانين شخصيات قدوة، فالأستاذ خلوة يرى أن الطلبة يتميزون بنوع من النضج يجعلهم يتخذون موقفا سلبيا من تلك الشخصيات، بالإضافة إلى حضور الوازع والاعتقادات الدينية لديهم، مما يحول بينهم وبين اتخاذ تلك الشخصيات كمثال وقدوة في الحياة.

ونفس النقطة يشير إليها الأستاذ خالد عبد السلام وهو أن الأسرة المحافظة التي ينتمي إليها هؤلاء الطلبة هي التي كونت لديهم اتجاهات سلبية نحو تلك الشخصيات باعتبارها شخصيات ونماذج سيئة لا يجب أن يتأثر بها أبنائهم، خاصة فيما يخص الفنانين من ممثلين ومغنيين الذين يبقون في المخيال الاجتماعي مجرد شخصيات منحرفة تبيع مبادئها وقيمها، ولا تمثل الجانب الأخلاقي المحمود والمقبول والمتفق عليه اجتماعيا.

* يرى الأستاذ خلوة أن للإعلام سطوته فيما يخص اختيار الطالب للشخصيات الدينية المعاصرة على حساب الشخصيات الدينية القديمة، وذلك لإحلال وسائل الإعلام محل القراءة والمطالعة والبحث، وفي استخدامه لكلمة "**سطوة**" يؤكد الأستاذ العملية المقصودة التي تنتهجها الكثير من وسائل الإعلام للتسويق لشخصيات دينية بعينها، كما أن السطوة

تشير إلى دخول هذه الوسائط بقوة وبكثرة في حياة الطالب حتى أنه لا يستطيع مقاومتها وبالتالي مقاومة المضامين التي تعرضها ومن بينها المضامين المتعلقة بالدين.

أما الأستاذ خالد عبد السلام فيرجعه إلى الانتماء الإيديولوجي والمحافظ للأسر التي ينتمي إليها الطلبة المجيبون، بالإضافة إلى انتماء هؤلاء الطلبة إلى جماعة أقران أو تنظيمات طلابية إيديولوجية تفضل شخصيات على حساب أخرى، وبالتالي اختيار الداعية المفضل والقدوة يكون تابعا ومرتبطا بالمدرسة الفكرية التي ينتمي إليها ذلك الداعية والتي تكون موافقة للتوجهات الفكرية لدى هؤلاء الطلبة، وهو ما لمسناه عند استجوابنا للعديد من الطلبة الذين وجدناهم ينتمون إلى تيارات دينية وفكرية معينة تبجل الشخصيات الدينية المنتمية لذلك التيار الإيديولوجي، وتنقد وتشتم باقي الشخصيات التي لا توافق تيارها الإيديولوجي والفكري، وتنقص من فعالية خطابها وحضورها في حياة الشباب بصفة عامة والطالب الجامعي بصفة خاصة.

* في الأخير يتفق الأستاذان على أن الأسرة تبقى الركيزة الأساسية التي يستقي منها الطالب الجامعي قيمه وبالتالي قدوته، فالأستاذ خلوة يرى أن تأثر الطلبة بالأسرة يرجع إلى قربهم من البيئة الوالدية، وهو ما يحول بينهم وبين التأثر بشخصيات أخرى لا يعايشونها ولا يتفاعلون معها، في حين يرجعه الأستاذ خالد عبد السلام إلى الأدوار الحسية التي يقوم بها كلا من الأب والأم، بالإضافة إلى التفاعل اليومي بين أفراد الأسرة والمشاركة في الحياة اليومية وما يتخللها من فعل وردات فعل.

4- المقابلة مع أساتذة الفلسفة:

- **المقابلة الأولى:** تمت هذه المقابلة مع الأستاذ بلعقروز عبد الرزاق أستاذ بقسم الفلسفة بجامعة محمد لمين دباغين سطيف2 بتاريخ 17-12-2019 ودامت حوالي 20 دقيقة من 9 و30 دقيقة إلى غاية 09 و50 دقيقة

قام الأستاذ بتعريف الشخصية القدوة على أنها " ***هي الشاهد الأمثل على تحقق أعلى قيم التعلم والتخلق في الشخص*** "

أما بخصوص المرجعيات أو المصادر التي يستقي منها الطالب الجامعي شخصيته القدوة فقد أجاب الأستاذ في هذا الصدد بأنها " ***نجوم السينما، نجوم الرياضة، الدعاة الموجودين في وسائل الإعلام، البعض من خلال القراءة، الأبطال والمفكرين*** "

وفيما يخص تفسير الأستاذ للأسباب التي دفعت بالطلبة لاختيار شخصيات خارج التخصص كشخصيات قدوة مثل (ابراهيم الفقي، أحمد الشقيري وغيرهم) والروائية أحلام مستغانمي وغيرها من الروائيين أجاب الأستاذ " ***حضور هذه***

الشخصيات في وسائل الإعلام، الخطاب التواصلي البسيط، القرب من الاهتمامات اليومية، مخاطبة الخيال (الروايات) " .

أما التصور السلبي الذي يحمله الطلبة المبحوثين للشخصيات الإعلامية والفنانين من ممثلين ومغنيين شخصيات رياضية كشخصيات قدوة فيرجعه الأستاذ لـ " ***ضعف التكوين الفكري، والثقافي لدى الإعلاميين، نسبة من الإعلاميين مجرد أبواق لخطابات سياسية خفية، لمحدودية تأثير الإعلام في ثقافتنا بصفة عامة " .***

فسر الأستاذ سبب اختيار الطلبة للدعاة المعاصرين بنسبة أكبر من الأنبياء والصحابة والعلماء:" ***لانسجام حاجات الطالب الشرعية والنفسية مع طبيعة الأسئلة التي يجيب عنها هؤلاء، سهولة التواصل والتواجد بحجم كبير في وسائل الإعلام (التكرار)" .***

أما فيما يخص تمحور الشخصية القدوة للطلبة الجامعيين باختلاف تخصصاتهم الأربعة (طب، هندسة، إعلام واتصال، علم الاجتماع) في شخصيات من الأسرة كالأم والأب كشخصيات قدوة وشخصيات دينية متمثلة في شخص الرسول صلى الله عليه وسلم فالإجابة كانت: " ***الأثر العميق للتنشئة الاجتماعية على الطالب، الارتباط البيولوجي والأسري أقوى ارتباط وأمتن علاقة، النور المحمدي هو المعيار، البقية يتأثرون بهم لأنهم يذكرونهم به، روابط الدم والدين أقوى من روابط الثقافة العامة وهذا ما أكد عليه ابن خلدون" .***

المقابلة الثانية: تمت هذه المقابلة مع الأستاذ عليوة عبد الغاني أستاذ بقسم الفلسفة بجامعة محمد لمين دباغين سطيف2 بتاريخ 18-12-2019 ودامت حوالي ربع ساعة ابتداء من الساعة التاسعة والنصف صباحا.

قام الأستاذ بتعريف لشخصية القدوة على أنها " ***هي المثل الأعلى لنا، نتطلع دوما كي نكون مثلها فهنا المثل أو القدوة هي ما نصبو إليه باعتبارها شخصية ناجحة ونافذة باعتبارها الأفق"***

أما بخصوص المرجعيات أو المصادر التي يستقي منها الطالب الجامعي شخصيته القدوة فقد أجاب الأستاذ في هذا الصدد بأنه " ***للطالب الجامعي مرجعيات عدة في استقاءه للشخصية القدوة منها ما يعود إلى جانبه الذاتي ومنظاره الخاص (ميوله، رغباته، تطلعاته، إرادته... وغيرها) ومنها ما يرتبط بالشخصية القدوة في حد ذاتها، باعتبارها شخصية فعالة لها تأثيراتها على الغير، غالبا ما تترك آثارا على شخصية الطالب الجامعي، ثمة عنصر ثالث يتعلق***

بالمحيط الخارجي الاجتماعي خاصة أو الثقافي عموما، دون أن ننسى دور وسائل التكنولوجيا الحديثة (وسائل الإعلام المختلفة) "

وفيما يخص تفسير الأستاذ للأسباب التي دفعت بالطلبة لاختيار شخصيات خارج التخصص كشخصيات قدوة مثل (ابراهيم الفقي، أحمد الشقيري وغيرهم) والروائية أحلام مستغانمي وغيرها من الروائيين أجاب الأستاذ " ***لرغبات وميولات الطالب الجامعي أي كان تخصصه دور وأهمية كبيرة في اختيار الشخصية القدوة، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى قد تفرض هذه الشخصية نفسها على الطالب المتأثر "*** .

أما التصور السلبي الذي يحمله الطلبة المبحوثين للشخصيات الإعلامية والفنانين من ممثلين ومغنيين شخصيات رياضية كشخصيات قدوة فيفسره الأستاذ بأن " ***الطالب الجامعي كائن واعي ينبغي أن لا ينساق وراء أهوائه، ففي الغالب تجده لا يرى أن هذه الشخصيات التي تتميز بالشهرة الإعلامية أو الفنية لا ترقى إلى تطلعاته وبالتالي فهو ينظر إلى قدوته بميزان أو بمنظار العقل لا الهوى والعاطفة "*** .

فسر الأستاذ سبب اختيار الطلبة للدعاة المعاصرين بنسبة أكبر من الأنبياء والصحابة والعلماء بأن "***كل شخص في اعتقادي إلا وله وازع ديني فهذا الوازع الديني يشكل جزءا مهما من شخصية الفرد، وبالتالي ميله لمثل هذه الشخصيات أمر جد طبيعي، إذ يتضح ذلك بشكل متميز لدى هذه الفئة من الأفراد (لدى الطلبة مثلا) باعتبار هذه المرحلة العمرية حساسة ومؤثرة جدا إضافة إلى طبيعة التكوين الثقافي الذي يمارسه المجتمع فيه "*** .

أما فيما يخص تمحور الشخصية القدوة للطلبة الجامعيين باختلاف تخصصاتهم الأربعة (طب، هندسة، إعلام واتصال، علم الاجتماع) في شخصيات من الأسرة كالأم والأب كشخصيات قدوة وشخصيات دينية متمثلة في شخص الرسول صلى الله عليه وسلم فالإجابة كانت أن " ***المثال الأعلى لدى الفرد، وذلك باختلاف الجنس يعود في الأساس إلى الوالدين خاصة إذا كنا نراهما (أحدهما أو الاثنين) ناجحين في الحياة، سواء كانت العلمية أو العامة، فإن خطواتنا تتبع خطواتهما، في هذه الحالة قد تكون إرادتنا في ذلك، أو حتى إرادتهما لأنهما يريدان أن نكون في حال أفضل. أحيانا تكون الشخصية القدوة مثلما أشرت شخصية دينية مقارنة بباقي المجالات الأخرى، مهما كان انتماء الطالب الجامعي هنا أو تخصصه العلمي، قلنا في السابق غالبا ما يعود ذلك إلى التركيبة الثقافية، الاجتماعية أو***

الوازع الديني الذي يتشبع به الطالب، فهذا ما قد يحدد وجهة شخصيته، فهذا طبعا يتسم بقدر ما من الوجدان والعاطفة "

– تعقيب على المقابلات الخاصة بأساتذة الفلسفة وتحليلها:

* يؤكد الأستاذ بلعقروز على قيمتين أساسيتين يجب أن تتحلى بهما القدوة وهما قيمة التعلم والتخلق، وفي المقابل الأستاذ عليوة عبد الغاني بالنسبة إليه القدوة: هي الشخصية التي تتسم بصفات النجاح والتفوق والنفوذ بمعنى السلطة والقوة

* مرجعيات القدوة لدى الطالب الجامعي بالنسبة للأستاذ بلعقروز متعددة ومتنوّعة تنتمي إلى ميادين عديدة، قد تكون من ميدان التمثيل والسينما، نجوم الرياضة، بالإضافة إلى رجال الدين والدعاة المعروضين في وسائل الإعلام، ناهيك عن تأثر فئة من الطلبة بشخصيات قرءوا عنها في الكتب، أما الأستاذ عليوة عبد الغاني فيربط مصادر القدوة بثلاثة قضايا أساسية، بالذات أي ذات الطالب، طبيعة الصفات التي تحوزها الشخصية المتأثر بها، وكذا طبيعة المحيط الخارجي وما يتضمنه من مؤسسات ومجالات وأهمها وسائل الإعلام.

* فيما يخص اعتبار نسبة كبيرة من الطلبة لشخصيات خارج مجال التخصص كشخصيات قدوة، نجد أن الأستاذ بلعقروز أرجعه إلى قرب تلك الشخصيات من الطالب الجامعي بحكم وسائل التواصل الاجتماعي، وكذا قربها من اهتماماته ومخاطبتها لخياله، أما الأستاذ عليوة عبد الغاني فيرى أن تلك الشخصيات المذكورة تتسم بالقوة في الإقناع، كما أنه يتفق مع الأستاذ بلعقروز في أنها تتماشى وميولات الطالب.

* أرجع الأستاذ بلعقروز التصور السلبي الذي يحمله الطالب الجامعي للإعلاميين إلى تورط الكثير من الإعلاميين في السياسة وخدمتهم لأغراض وأشخاص معينين، وهو ما يجعلهم مكروهين ومنبوذين ومحل سخط من طرف الطالب، وفي المقابل الأستاذ عليوة يرجعه إلى الوعي الذي يتسم به هؤلاء الطلبة وبالتالي فهي شخصيات لا ترقى إلى تطلعاتهم أو إلى درجة القدوة التي يتأثرون بها ويتخذونها نموذجا يحاكونه في الحياة الواقعية.

* يرى الأستاذ بلعقروز أن الدعاة المعاصرين حاضرين بقوة في وسائل الإعلام، وبالتالي في حياة الطالب الجامعي، وهو ما يسمح لهؤلاء بالتأثير على توجهاته وأخلاقه، بالإضافة إلى نمط البرامج الدينية المعروضة في وسائل الإعلام، والأستاذ عليوة في المقابل يرى في تأثر الطالب بالدعاة المعاصرين أمر طبيعي وعادي جدا وهذا راجع حسبه إلى الوازع الديني وطبيعة البيئة الثقافية التي نشأ فيها هذا الأخير.

* لخص الأستاذ بلعقروز سبب تمحور الشخصية القدوة لدى الطالب في الوالدين وشخص الرسول صلى الله عليه وسلم في مقولة ابن خلدون " **روابط الدم والدين أقوى من روابط الثقافة العامة**"، وبالتالي في الأخير يرى الوالدين والرسول هم القدوة الأجدر بالإتباع والاقتداء، كما يرى الأستاذ عليوة أن تأثر الطالب بوالديه أمر طبيعي خاصة إذا كانا ناجحين، أما الشخصيات الدينية فيرجعه الأستاذ دائما إلى طبيعة التركيبة الثقافية للمجتمع.

5 – تحليل المقابلات ومناقشتها:

* إذن يمكن القول إن الأساتذة باختلاف تخصصاتهم وفروعهم العلمية قد أجمعوا على أن **الشخصية القدوة** هي الشخصية التي تحوز على الصفات الايجابية والمثالية التي تجعلها محط جذب ولفت للانتباه وتأثير على الآخرين، ولذلك فقد صبت كل التعريفات في هذا الاتجاه وإن كان بعض الأساتذة يعلي جانبا على حساب جانب آخر، أو يعطي أهمية لمجال على حساب مجال آخر، كأن يؤكد بعض الأساتذة على الجانب الأخلاقي ويعطيه الأسبقية، ومن جملة الأخلاق التي ركزت عليها معظم التعريفات نجد حسن الخلق، التواضع، العطاء، الصدق، أو بعض الصفات كالنجاح، التفوق، التمكن، القيادة القوة والشهرة كصفات أساسية يجب توفرها في القدوة، أما بعض الأساتذة فقد أولى اهتماما للجانب العلمي والمعرفي الذي تتميز به للقدوة.

* بالنسبة للمرجعيات لا يوجد اختلاف كبير بين الأساتذة، وإن ركز معظم أساتذة الإعلام والاتصال على دور الوسائط التكنولوجية في صناعة القدوة، وبصفة خاصة وسائل التواصل الاجتماعي، ويشترك معهم في ذلك بعض الأساتذة من فروع علمية أخرى **كالأستاذ خرشي (علم الاجتماع) والأستاذ بلعقروز (الفلسفة)** وغيرهم من الأساتذة، حيث نجد أن وسائل الإعلام هي المجال الأكثر تكرارا وتداولا لديهم، تليها مؤسسات أخرى كالأسرة، الجامعة، المجال الديني، جماعة لرفاق وغيرها.

*** نلاحظ أن إجابات الأساتذة كانت متشابهة أحيانا ومتداخلة أحيانا أخرى، والاختلاف في الإجابات جد طفيف، حيث أرجع معظم الأساتذة سبب اختيار الطلبة لشخصيات خارج مجال التخصص كشخصيات قدوة إلى ثلاثة أسباب رئيسية وهي:**

– هشاشة التكوين الجامعي: وهو ما أكد عليه كل من الأستاذ **خلوة** (علم النفس)، الأستاذة **حدادي** (الإعلام والاتصال)، الأستاذ **ماهور باشا** (علم الاجتماع)، فالجامعة حسبهم لم تعد تشبع تلك التطلعات والطموحات لدى الطالب، كالإشباع النفسي و العاطفي، العلمي و المعرفي، الوجودي و الإنساني، ولذلك يلجأ الطالب إلى الشخصيات

التي تقوم وسائل الإعلام بالتسويق لها ولأفكارها والقضايا التي تطرحها، الجامعة حسبهم تقوم على تلقين المعارف بصورة تقليدية كلاسيكية ولا تشجع هذا الجانب في الطالب ولا تعمل على صناعة نماذج معينة يحاكيها، حتى أن الأستاذ الجامعي لم يعد له ذلك التأثير الوجداني الكبير في الطلبة، فهو مجرد أستاذ يلقي محاضرته وتنتهي العلاقة بينه وبين الطالب بانتهاء المحاضرة ، التواصل بين الطالب والأستاذ خارج المدرج أو حجرات الدراسة ضعيف ونادر الحدوث، كما أن الجامعة لا تقوم بالأنشطة الثقافية والندوات العلمية اللازمة التي تقرب هذا الأخير من المفكرين والعلماء ضمن التخصص وبالتالي التأثر بهم ومحاكاة انجازاتهم في الحياة، لذلك يلجأ الطالب إلى شخصيات خارج تخصصه ليشبع ذلك الجانب، فهو في الأخير في مرحلة الاستكشاف والبحث عن الذات يحتاج إلى شخصيات مماثلة ليبني وفقها شخصيته وهويته.

وقد أشار الدكتور عبد الله خلخال إلى ذلك ودق ناقوس الخطر في" الملتقى الوطني حول البيداغوجيا في الجامعة " الذي انعقد بتاريخ 1992/01/28 حيث قال " **إن الوظيفة البيداغوجية التي تقوم بها الجامعة حاليا تعرف كثيرا من الاختصار والاختزال في كل شيء، ولا تتعدى هذه الوظيفة قاعات الدرس والمخابر، وربما بعض الاجتماعات، وأهملت بقية النشاطات الأخرى التي لها الأثر الكبير في شخصية الأستاذ والطالب على السواء، بل إن كثيرا من الأساتذة والطلبة لا يأتون إلى الجامعة إلا للدروس ولا يشاركون في الحياة الجامعية، ولا يستفيدون من الفرص والوقت والإمكانيات المتوفرة حاليا بالجامعة على الأقل، فالعلاقات الاجتماعية تكاد تكون منعدمة فهناك طلاب لا يحضرون إلى الجامعة إلا للتسجيل أو لتسوية الغياب بحضور الأعمال التطبيقية، أو للامتحان، وآخرون لا يعرفون حتى مجرد أسماء أساتذتهم، أين اللقاءات الفكرية والثقافية بين الأساتذة من جهة وبينهم وبين الطلبة من جهة أخرى**"[1]

– **سيطرة وسائل الإعلام:** وهو ما أكد عليه كل من الأستاذ **رزاق لحسن** (الإعلام والاتصال)، الأستاذ **خرشي زين الدين** والأستاذ **غماري طيبي** والأستاذ **ماهور باشا** (علم الاجتماع)، فوسائل الإعلام حسبهم خاصة الإعلام الجديد أو وسائل التواصل الاجتماعي ساهمت بشكل كبير في التسويق للشخصيات المذكورة لدى المبحوثين كشخصيات قدوة، كما أنها سهلت وصول المحتوى والمواضيع التي يتطرقون إليها عبر تلك الوسائط، لذلك حضورها يكون بشكل مكثف متكرر ومتاح في كل وقت، وقد استخدم الأساتذة مصطلح السيطرة للدلالة على القوة والحضور والتأثير الذي تمارسه وسائل الإعلام في بناء وتشكيل التصورات لدى الطالب الجامعي تجاه مواضيع وقضايا معينة منها موضوع القدوة،

[1] - بوخلخال عبد الله: مرجع سابق، ص93.

فالطالب هنا ليس حرا في اختياراته، بل تعرض عليه مجموعة من الخيارات وعلى أساسها يختار الذي يتماشى وميولاته واهتماماته في الحياة.

وقد توصل الأستاذ **عبد الرزاق أمقران** في بحثه الموسوم " الشخصيات النموذجية لدى الطلبة الجامعيين، المكونات المحلية والعالمية في اختيار القدوة " ...**يكتفي الطلبة تحت تأثير الاختزالية المفروضة عليهم في الغالب من طرف القنوات الفضائية ووسائل الإعلام المكتوبة والوسائط التكنولوجية بأطياف من نماذج القدوة تلهيهم عن الاهتمام بالدوائر الواسعة للحياة، وبالتالي، ونظرا للدائرة الضيقة والمغلقة التي يضع الطلبة أنفسهم فيها، تتشابه أطياف نماذج القدوة لديهم والتي في مجملها لا تفلت للنمطية القاهرة التي تفرضها المصادر المذكورة أعلاه...**"[1]

– الإقناع والتمكن الذي يميز تلك الشخصيات وقربها من اهتمامات الطالب: يرى كل من الأستاذ **بلعقروز** والأستاذ **عليوة عبد الغاني** (الفلسفة) والأستاذة **حدادي** والأستاذ **بودهان** (الاعلام والاتصال)، الأستاذ **خالد عبد السلام** (علم النفس) الأستاذة **حمادوش** والأستاذ **حسين آيت عيسى** (علم الاجتماع) على أن الشخصيات التي ذكرها الطلبة المجيبون تتميز بأسلوب إقناعي وقوة في طرح المواضيع التي تتماشى وميولات الطالب، كما أنها شخصيات تعالج قضايا إنسانية تلقى نوع من الإعجاب والتعاطف لدى الطالب الذي يميل إلى مثل هذه القضايا، ناهيك على أنها تحاكي خيال هذا الأخير الذي يمر بمرحلة بناء الهوية الخاصة به، فهو يحاكي تلك الشخصيات الناجحة والمشهورة والمتفوقة في مجالها.

*** التصور السلبي للإعلاميين والفنانين والرياضيين أرجعه الأساتذة إلى بعض النقاط أهمها:**

– مجرد نفي على مستوى الخطاب وتمويه: في الحقيقة معظم أساتذة علم الاجتماع يرون أن نفي الطالب لمسألة تأثره ومحاكاته لتلك الشخصيات (الفنانين والرياضيين) هو مجرد نفي على مستوى الخطاب، وهو ما يعني أن الممارسة لا تعكس إجاباتهم، فكل ممارساتهم وسلوكياتهم اليومية توحي بتقليدهم لتلك الشخصيات في أبسط أمور الحياة كطريقة اللباس، تسريحة الشعر، تتبع حياة المشاهير الخاصة عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وهذا ما أشار إليه الأستاذ ماهور باشا فهؤلاء الطلبة يرون في الممثلين والمغنيين النموذج المثالي في الموضة، وقد تطرق إلى ذلك **ادغار موران** في كتابه " نجوم السينما " حيث يرى " **انه لمن الطبيعي للنجم، باعتباره نموذجا مثاليا، متفوقا وأصيلا، من الطبيعي له أن يوجه**

[1]- عبد الرزاق أمقران: **الشخصيات النموذجية لدى الطلبة الجامعيين، المكونات المحلية والعالمية في اختيار القدوة**، مجلة الأسرة والمجتمع، المجلد8، العدد الأول، 2020، ص93.

الموضة، فالموضة هي ما يسمح للنخبة بأن تبدو متميزة عن العامة، هنا حركتها المستدامة التي تسمح للعامة بأن تتشبه بالنخبة، ومن هنا نشر الموضة بشكل لا يتوقف "[1].

أما الأستاذة **حمادوش** فترى في هذا النفي مجرد **مقاومة**، بمعنى أن الطالب يحاول أن يتهرب من حقيقة تأثره وتقليده لتلك الشخصيات لأن ذلك يتعارض مع قيم المجتمع الذي يعيش فيه ومع قناعاته الدينية، فهو من جهة مقتنع بأن معظم تلك الشخصيات لا تتماشى والقيم الدينية والثقافية والتربوية التي نشأ عليها، ومن جهة أخرى يكيفها مع تلك القناعات، كما أنه يرى في تلك الشخصيات مجرد شخصيات افتراضية، يشاهدها ويتابع أعمالها دون أن يتأثر بها، وهو ما اصطلح عليه الأستاذ **غماري طيبي "بالتمويه"**، فمن جهة الطالب يقر بإعجابه بهم وبأعمالهم، ويتابعهم ويتابع أخبارهم، إلا أنه يدعي عدم محاكاته وتأثره بهم وهذا ما يكذبه الواقع المعيش، وهنا نجد " **سكيب داين يونج** " أشار إلى ذلك في كتابه " السينما وعلم النفس حيث يقول " **إن المحاكين واعون بتأثير الأفلام عليهم إلى حد أن بوسعهم أن يشيروا إلى الفيلم الذي استلهموا منه أفعالهم بأنه ملهمهم، غير أنهم يعانون، في الوقت نفسه من نقص فادح في التأمل النقدي واختبار الواقع، ويبدو أن تأثير الفيلم عليهم يبدأ بتماهيهم بقوة مع الشخصيات ورغم أن مثل هذا التماهي هو جزء من عملية المشاهدة العادية، فإن تلك الوقائع تتجاوز خبرة المشاهدة المباشرة، إن شخصية المحاكي ومحيطه الخارجي ينبغي أيضا أن يعززا أفعاله وكثيرا ما يتم هذا بطرق لا يكون على وعي بها "**[2] ، وهذا يعني أن الطالب لا يمارس فعل النقد على مظهره من طريقة لباس وتسريحة شعر وأنماط سلوكية معينة هذا من جهة، ومن جهة أخرى البيئة السوسيو – ثقافية التي يعيش فيها قد تمنعه من تجاوز الحدود والتقليد الأعمى لهؤلاء، والاعتراف بهم كنماذج حياتية، ولكن التأثر بهم ومحاكاتهم وارد وحاضر وموجود.

– العملية الانتقائية التي يمارسها الطالب: يرى كل من الأستاذ **خرشي زين الدين** (علم الاجتماع)، الأستاذ **خلوة** (علم النفس)، الأستاذ **عليوة عبد الغاني** والأستاذ **بلعقروز** (الفلسفة)، الأستاذ **بودهان** (إعلام واتصال)، الأستاذ **خلوة** والأستاذ **خالد عبد السلام** (علم النفس) أن الطالب الجامعي طالب ناضج يمتلك من الوعي ومن المؤهلات العقلية والثقافية والدينية ما يجعله يفرق بين مجرد الإعجاب بهم وبين محاكاتهم، كما أنه يربط خياراته بمواقف تلك الشخصيات تجاه قضايا مجتمعية معينة، كالقضايا السياسية الدينية الأخلاقية وغيرها، فهو لا يحاكي الشخصيات التي

[1] - ادغار موران: **نجوم السينما**، ترجمة ابراهيم العريس، مراجعة هدى نعمة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، 2012، ص146.
[2] - سكيب داين يونج: **السينما وعلم النفس علاقة لا تنتهي** ، ترجمة سامح سمير فرج، مراجعة إيمان عبد الغني نجم، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، ط1، القاهرة، 2015، ص.ص، 169.168.

تكون ضد قناعاته الدينية أو قيمه وعاداته وتقاليد المجتمع الذي يعيش فيه، ويرى فيها نماذج سيئة وشاذة عن المجتمع كما أن الطالب يرى في معظم تلك الشخصيات شخصيات متورطة في السياسة وتخدم جهات معينة، وهو ما ينزع عنهم صفة المصداقية والثقة التي تعد من الصفات الأساسية التي يجب أن يتصف بها الشخص القدوة حسب الطالب.

*** أرجع معظم الأساتذة باختلاف تخصصاتهم العلمية سبب اختيار نسبة كبيرة من الطلبة للدعاة المعاصرين على حساب الشخصيات الدينية القديمة إلى سببين أساسيين وهما:**

– سيطرة وسطوة وسائل الإعلام: فوسائل الإعلام حسب كل من الأستاذ **طيبي** والأستاذة **حمادوش** (علم الاجتماع) الأستاذ **رزاق** والأستاذة **حدادي** (إعلام واتصال) الأستاذ **خلوة** (علم النفس) والأستاذ **بلعقروز** (الفلسفة) لها دور كبير في صناعة القدوة في مجال الدين لدى الطالب الجامعي، ويؤكدون على عملية التسويق والترويج التي تحظى بها تلك الشخصيات، حتى أن هناك من الأساتذة من يرى في الشخصيات الدينية المعاصرة صناعة سياسية تخدم أغراض وفئات معينة، وخطابها موجه للشباب بصفة عامة والطالب بصفة خاصة قصد التأثير فيه وفي معتقداته وقناعاته الدينية والفكرية وحتى السياسية، فخطابهم ليس خطابا بريئا، بل هو خطاب ومحتوى مدعوم من جهات معينة في زمن ووقت محدد، لذلك نرى لكل فترة دعاتها الذين يتصدرون المشهد، ثم يختفوا ليظهر دعاة آخرين وهكذا، وتستخدم هذه الشخصيات وسائل التواصل الاجتماعي كمنبر لتمرير مجموعة من الرسائل والمضامين المقصودة والموجهة، وقد أتاحت لها هذه الوسائط الحضور والتواجد بصفة دائمة، وكذا سهولة وصول المحتوى الذي يقدمونه للطالب.

– العزوف عن القراءة ومطالعة الكتب: وفي المقابل يؤكد الأساتذة على نقطة مهمة وهي ضعف المقروئية لدى الطالب الجامعي سواء على مستوى التخصص أو في مجالات أخرى، لذلك هو دائما يبحث عن المتاح والسهل الذي توفره له وسائل التواصل الاجتماعي وتطبيق اليوتيوب على حساب الكتاب، بالإضافة إلى طبيعة المواضيع التي يتناولها الدعاة والتي تكون غالبا ضمن اهتمامات الطالب، فهم يحرصون على اختيار المواضيع التي تلمس المشكلات اليومية للطالب، ويتناولون القضايا المعاصرة التي تشغلهم، وهذا ما يجعلهم أقرب للطالب من غيرهم من الشخصيات.

*** وأخيرا اتفق معظم الأساتذة على أن تمركز القدوة لدى الطالب الجامعي في شخصيات من الأسرة أو في شخص الرسول عليه الصلاة والسلام** حيث وصفوه بالأمر الطبيعي جدا، فحسبهم الأسرة تغذي الجانب الوجداني والروحي للطالب وتشبعه، فنجد كل من الأستاذة **حمادوش** والأستاذ **ماهور باشا** (علم الاجتماع) والأستاذ **رزاق** (إعلام واتصال) والأستاذ **خلوة** والأستاذ **خالد** (علم النفس) والأستاذ **بلعقروز** والأستاذ **عليوة** (الفلسفة) يؤكدون

على الأدوار الحسية والمعايشة والمشاركة التي تميز الأسرة عن باقي المجالات والمرجعيات، كما أن الأسرة هي القاعدة الأساسية ومصدر انبثاق القيم والأخلاق وترسيخ العادات والتقاليد في النشء، لذلك يرى الأستاذ خرشي أن الطالب الجامعي يتمسك بالأسرة ويلجأ إليها لتمسكه وتأثره بالبيئة والمجتمع المحافظ الذي ينتمي إليه، خاصة فيما يتعلق بالمواضيع القيمية فهو شديد الحرص على ما هو تقليدي لأن ذلك يشعره بالأمان والانتماء.

أما الأستاذان **غماري طيبي** والأستاذ **حسين آيت عيسي** فتشكل بالنسبة إليهما هذه النتيجة صدمة حيث يصفونها بالأمر الخطير، لأن الطالب حسبهما يمثل النخبة وهو إطار عليه أن لا يختزل الشخصيات التي يتأثر بها فيما هو عائلي أو ديني فقط بل عليه أن يوسع دائرة اهتماماته وخاصة فيما يتعلق بالمجال المعرفي والثقافي الذي ينتمي إليه، وهنا يرى الأستاذان أن الطالب يغلّب العاطفة على حساب العقل، ووصفاه بالطالب المحدود في تكوينه العلمي والمعرفي لذلك خياراته ضيقة ومحدودة.

ثالثا– مناقشة النتائج الميدانية في ضوء الفرضيات:

1– مناقشة نتائج الفرضية الأولى والتي مفادها:

"تختلف تصورات الشخصية القدوة بين طلاب الفروع الطبية والتقنية والفروع الاجتماعية والإنسانية بسبب تأثير التنشئة الأسرية".

– توصلت نتائج الدراسة الميدانية أن الشخصية المفضلة لدى المبحوثين داخل الأسرة هي شخصية الأم بالدرجة الأولى بنسبة 39,1% تليها شخصية الأب بنسبة الأب بـ 23,4% ثم الوالدين معا بنسبة 11,9% تليها باقي الشخصيات بنسب متقاربة إلى حد ما.

وفيما يخص أساليب التنشئة الأسرية فنجد أن معظم الأسر التي ينتمي إليها المبحوثين باختلاف تخصصاتهم تستخدم الأسلوب الديمقراطي بنسبة 77,9% يليها الأسلوب الممزوج (ديمقراطي تسلطي، ديمقراطي حر) بنسبة 8,8% ، ثم الأسلوب التسلطي بـ 7,8% والأسلوب الحر أو الإهمال بنسبة 5,6%.

وأقر المبحوثين باختلاف تخصصاتهم العلمية على أهمية الأسرة ومساعدتها لهم في بناء تصور لديهم للشخصية القدوة بنسبة 82,5%.

– وبالنسبة للمعاملة التي يتلقاها المبحوثين من طرف الأسرة وتأثيرها في اختيارهم للقدوة نجد أن هناك اختلاف بين الطلبة باختلاف تخصصاتهم العلمية فطلبة الطب ساهمت المعاملة الوالدية في بناء تصور لديهم للقدوة بنسبة 95,5%، تليها نسبة 91,9% لطلبة الهندسة بـ 84,1% و79,1% بالنسبة لطلبة إعلام واتصال وعلم الاجتماع على التوالي.

أما المعاملة من طرف الإخوة فنجد أن هناك اختلاف بين الطلبة حيث أن النسبة الأعلى هي لطلبة الطب بنسبة 51,5% تليها نسبة طلبة الهندسة بـ 45,2% ثم الإعلام بـ 31,9% وعلم الاجتماع بـ 28,4%، ولا يوجد هناك اختلاف بين الطلبة فيما يخص المعاملة من طرف الأقارب.

– أما الشخصية القدوة في الأسرة فنجد أن النسبة الأعلى هي للأب والأم معا بـ 22,8% تليها نسبة الأم بـ 22,2% ثم الأب بنسبة 21,6%، بمعنى أن القدوة داخل الأسرة تتركز في معظمها حول الوالدين، ثم تليها باقي الشخصيات التي تنتمي للأسرة كالأخ أو الأخت، العم أو العمة، الجد أو الجدة وغيرها من الشخصيات.

كما أن هناك اختلاف بين الطلبة فيما يخص القدوة داخل الأسرة حيث أن طلبة الإعلام والاتصال يعتبرون أن الأم هي قدوتهم بنسبة 30% تليها نسبة 26,2% من طلبة الطب، وأقل نسبة هي لطلبة الهندسة بـ 15%، وفيما يخص

اختيار الأب كشخصية قدوة نجد أن النسبة الأعلى هي لطلبة الهندسة بـ 35% وأقل نسبة هي لطلبة الإعلام والاتصال بـ 10%، أما اعتبار الوالدين معا كقدوة فطلبة الإعلام والاتصال هم الأعلى نسبة بـ 27,5% وأقل نسبة طلبة الهندسة بـ 18,8% فقط.

ومما سبق يمكن القول أن هناك اختلاف فيما يخص المعاملة الوالدية لصالح طلبة الطب وطلبة الهندسة، وفيما يخص المعاملة من طرف الإخوة لصالح طلبة علم الاجتماع وطلبة الإعلام والاتصال، والمعاملة من طرف الأقارب لصالح طلبة الهندسة.

كما يمكن القول أن هناك اختلاف فيما يخص القدوة داخل الأسرة بالنسبة "**للأم** " لصالح طلبة الطب وطلبة الاتصال، وبالنسبة "**للأب** " لصالح طلبة الهندسة، أما "**الأب والأم** " معا فلصالح طلبة الإعلام والاتصال وطلبة الطب.

وفي المقابل لا توجد اختلافات بين الطلبة فيما يخص أساليب التنشئة الأسرية، ومنه نستنتج أن الفرضية الأولى، قد تحققت فيما يخص المعاملة داخل الأسرة، وكذا القدوة داخل الأسرة، ولم تتحقق فيما يخص أساليب التنشئة الأسرية، وهذا ما يدل على أن الفرضية الأولى قد تحققت جزئيا.

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية والتي مفادها:

"تختلف تصورات الشخصية القدوة بين طلاب الفروع الطبية والتقنية والفروع الاجتماعية والإنسانية بسبب تأثير المسار الدراسي".

- أظهرت النتائج الميدانية للدراسة أن هناك فروق واختلافات بين الطلبة فيما يخص القدوة في المرحلة الابتدائية، فبالنسبة للقدوة داخل المؤسسة نجد أن طلبة الطب هم الأعلى نسبة بـ 47,5% و أقل نسبة هي لطلبة الهندسة بـ 22,5%، أما الشخصية القدوة خارج المؤسسة فالنسبة الأعلى هي لطلبة الهندسة بـ 50%، وأقل نسبة هم طلبة الطب بـ 27,5%.

والشخصية القدوة في المرحلة الاكمالية فطلبة الإعلام والاتصال تتواجد شخصيتهم القدوة داخل المؤسسة بنسبة 50% وهي أعلى نسبة مقارنة بباقي التخصصات، أما أقل نسبة فهي لطلبة الهندسة بـ 25% فقط، وبالنسبة للشخصية القدوة في المرحلة الثانوية نجد أيضا اختلاف بين الطلبة المبحوثين حسب تخصصاتهم العلمية، حيث أن طلبة الإعلام والاتصال تتواجد شخصيتهم داخل المؤسسة بنسبة 48,8% أما أقل نسبة فهي لطلبة الهندسة بـ 17,5%، أما القدوة خارج المؤسسة في المرحلة الثانوية فنجد أن الأعلى نسبة هم طلبة الهندسة بـ 51,2% والأقل نسبة هم طلبة علم الاجتماع بـ 21,2% فقط.

– وتوصلت النتائج الميدانية أيضا إلى أن نظرة الطالب قد تغيرت اتجاه القدوة وكذا تصوراته لها بنسبة 50,6% ، كما أن الجامعة قد ساهمت في بناء تصور لدى الطلبة للقدوة وذلك من خلال جماعة الرفاق بالدرجة الأولى ثم الأساتذة والوسط الجامعي ككل، كما ساهمت الجامعة من خلال النوادي العلمية والنشاطات الثقافية والترفيهية.

– أما التخصص العلمي فهو بدوره ساعد الطلبة في بناء تصوراتهم للقدوة بنسبة 81,2% وذلك من خلال المؤسسين للتخصص والمفكرين وكذا أساتذة التخصص، كما أن هناك فروق واختلافات بين الطلبة في هذا الصدد، حيث نجد أن طلبة الهندسة ساهم المؤسسين للتخصص في بناء تصوراتهم بنسبة 62,3% وهي أعلى نسبة مقارنة بباقي التخصصات تليها نسبة طلبة علم الاجتماع بـ40,6% وأقل نسبة هم طلبة الطب بـ 23%.

وفيما يخص مساهمة الأساتذة في بناء تصورات لدى الطالب للشخصية القدوة فنجد أن طلبة الإعلام والاتصال هم الأعلى نسبة بـ 79,7% تليها نسبة طلبة علم الاجتماع بـ 72,5%، وأقل نسبة هم طلبة الهندسة بـ 45,9%.

– كما توصلت النتائج الميدانية للدراسة بأن هناك اختلافات بين الطلبة المبحوثين حسب تخصصاتهم العلمية فيما يخص العلماء والمفكرين والأساتذة والمثقفين الذين يعتبرونهم قدوة سواء ضمن التخصص أو خارجه، وأظهرت النتائج أن طلبة الهندسة قدوتهم من العلماء والمثقفين هي ضمن التخصص بنسبة 57,5% وهي أعلى نسبة تليها نسبة طلبة الإعلام والاتصال بـ 53,8% ثم طلبة الطب بـ 20%، أما القدوة خارج التخصص فنجد أن الأعلى نسبة هم طلبة الطب بـ 27,5% وأقل نسبة هم طلبة علم الاجتماع بـ 3,8% فقط، والقدوة من العلماء والمفكرين ضمن التخصص وخارجه نجد أن طلبة علم الاجتماع هم الأعلى نسبة بـ 33,8% والأقل نسبة هم طلبة الهندسة بـ 26,2%.

ومما سبق يمكن القول أن الفرضية الثانية قد تحققت فيما يخص القدوة في المرحلة الابتدائية لصالح طلبة الطب وطلبة الإعلام والاتصال، والقدوة في المرحلة الاكمالية لصالح طلبة الإعلام والاتصال وطلبة علم الاجتماع، والقدوة في المرحلة الثانوية لصالح طلبة الإعلام والاتصال وطلبة علم الاجتماع.

كما قد تحققت الفرضية الثانية فيما يخص مساهمة المؤسسين للتخصص في بناء تصور لدى الطلبة للشخصية القدوة لصالح طلبة الهندسة وطلبة علم الاجتماع، وبالنسبة للأساتذة لصالح طلبة علم الاجتماع، إعلام واتصال وطلبة الطب.

وقد تحققت الفرضية الثانية فيما يتعلق العلماء والمفكرين ضمن التخصص لصالح طلبة الهندسة، علم الاجتماع وطلبة الإعلام والاتصال، وفيما يخص القدوة خارج التخصص لصالح طلبة الطب.

ومن يمكن القول أن الفرضية الثانية قد تحققت كليا، بمعنى هناك اختلافات في تصور الشخصية القدوة بين طلاب الفروع الطبية والتقنية والفروع الاجتماعية والإنسانية فيما يخص تأثير المسار الدراسي.

3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة والتي مفادها :

"تختلف تصورات الشخصية القدوة بين طلاب الفروع الطبية والتقنية والفروع الاجتماعية والإنسانية بسبب تأثير الخطاب الديني".

- أظهرت النتائج الميدانية أن هناك فروقا واختلافات فيما يخص مطالعة الكتب الدينية حيث نجد أن طلبة الهندسة هم الأقل نسبة فيما يخص مطالعة الكتب الدينية بنسبة 55% مقارنة بباقي التخصصات والأعلى نسبة هم طلبة الإعلام والاتصال بنسبة 78,8%، أما القنوات الدينية فنجد أن هناك اختلاف بين التخصصات أيضا حيث أن طلبة الإعلام والاتصال وطلبة علم الاجتماع هم الأكثر مشاهدة بنسبة 73,8% و70% على التوالي، والأقل مشاهدة هم طلبة الطب بنسبة 60% وطلبة الهندسة بنسبة 56,2%، وهذا نظرا لقلة الاهتمام من جهة خاصة بالنسبة لطلبة الهندسة وضيق الوقت من جهة أخرى وخاصة بالنسبة لطلبة الطب.

- وفيما يخص الشخصيات الدينية التي يعتبرها الطلبة المبحوثين شخصيات قدوة نجد أن الدعاة هم الأكثر حضورا واختيارا من طرف الطلبة بنسبة قدرت بـ 57,5% وهي شخصيات دينية معاصرة معظمها لديها برامج في القنوات الفضائية وفي مقدمتها الداعية " وسيم يوسف"، " راتب النابلسي"، " أحمد ديدات "، " ذاكر نايك"، " عمر عبد الكافي "وآخرون، تليها نسبة الأنبياء بـ 28,8% والمتمثلة في معظمها في شخص النبي محمد صلى الله عليه وسلم والنبي يوسف عليه السلام وآخرون، والصحابة والخلفاء الراشدون وأهمهم " أبي بكر الصديق " ، " عمر ابن الخطاب "، خالد ابن الوليد " وآخرون، ونسبة 22,2% ممن يعتبرون الصحابة كشخصيات قدوة أهمهم أبي بكر الصديق وعمر ابن الخطاب، ونسبة 16,9% من المقرئين وأهمهم " راشد مشاري العفاسي " ، " السديس "، عبد الباسط عبد الصمد "، ونسبة 11,9% من الأئمة والعلماء وفقهاء الأمة وأهمهم " الإمام الشافعي "، "الإمام مالك "، " ابن تيمية" ، " ابن القيم الجوزية ".

- كما أن هناك اختلافات بين الطلبة فيما يخص الشخصيات الدينية، حيث نجد أن طلبة علم الاجتماع وطلبة علوم الإعلام والاتصال يعتبرون الدعاة شخصيات قدوة بنسب عالية مقارنة بباقي التخصصات بـ 70% بالنسبة لطلبة الإعلام و66,2% بالنسبة لطلبة علم الاجتماع، أما بالنسبة للأنبياء فنجد أن طلبة الطب هم الأعلى نسبة بـ 46,2%، وبالنسبة للصحابة كشخصيات قدوة نجد الاختلاف لصالح طلبة الطب بنسبة 28,1%، وفيما يخص الأئمة

والعلماء نجد أن طلبة الهندسة هم الأعلى بنسبة قدت بـ 20%، والمقرئين طلبة الإعلام والاتصال هم الأعلى نسبة بـ 35%.

– يعتبر الطلبة المبحوثين باختلاف تخصصاتهم أن خطاب الشخصيات الدينية المعاصرة أكثر تأثيرا من خطاب الشخصيات الدينية القديمة بنسبة قدرت بـ 37,5% وهي أقل من نسبة الطلبة الذين رفضوا اعتبار الشخصيات الدينية المعاصرة أكثر تأثيرا من الشخصيات الدينية القديمة والتي قدرت بـ 62,5%، واعتبر الطلبة المبحوثين الشخصيات الدينية المعاصرة أكثر تأثيرا من الشخصيات القديمة لعدة اعتبارات منها أن خطاب المعاصرين من الأئمة والدعاة يتسم باللين وعدم التشدد، واهتمامهم بقضايا الشباب والقضايا المعاصرة، وكذا استخدامهم للوسائل التكنولوجية وهو ما يساعدهم في توصيل رسالتهم بطريقة سهلة وسريعة ولشرائح مختلفة من المجتمع، بالإضافة إلى أن خطاب المعاصرين يستند إلى العلوم الحديثة والإعجاز العلمي في تفسير وفهم القرآن الكريم .

– وبالنسبة للطلبة المبحوثين الذين اعتبروا أن خطاب الشخصيات الدينية القديمة أكثر تأثيرا من خطاب الشخصيات الدينية المعاصرة نجد أن المبحوثين أجابوا بأن خطاب القدماء أكثر علم وصدق وموضوعية في الطرح وكان لديهم كم هائل من المعلومات،كما أن الخطاب الديني المعاصر اختلط بالسياسة ويخدم إيديولوجيات معينة، ويتسم خطابهم بالتعصب للمذهب وفقدان المصداقية من طرفهم.

ومما سبق يمكن القول أن الفرضية الثالثة قد تحققت فيما يخص مطالعة الكتب الدينية حيث توجد اختلافات بين الطلبة لصالح طلبة إعلام واتصال، علم الاجتماع وطلبة الطب، أما مشاهدة القنوات الدينية فتوجد اختلافات لصالح طلبة الإعلام والاتصال وطلبة علم الاجتماع.

كما توجد اختلافات فيما يخص الشخصيات الدينية التي يعتبرها الطلبة شخصيات قدوة بالنسبة للأنبياء والصحابة لصالح طلبة الطب، وبالنسبة للأئمة لصالح طلبة الهندسة، بالنسبة للدعاة لصالح طلبة الاتصال وعلم الاجتماع، أما المقرئين فلصالح طلبة الإعلام والاتصال وطلبة علم الاجتماع.

وبالتالي يمكن القول أن الفرضية الثالثة قد تحققت كليا، بمعنى هناك اختلافات في تصور الشخصية القدوة بين طلبة الفروع الطبية والتقنية والفروع الاجتماعية والإنسانية فيما يخص تأثير الخطاب الديني.

4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة والتي مفادها:

" تختلف تصورات الشخصية القدوة بين طلاب الفروع الطبية والتقنية والفروع الاجتماعية والإنسانية بسبب تأثير وسائل الإعلام ".

- توصلت النتائج الميدانية إلى أن الطلبة يستخدمون الانترنيت كوسيلة اتصال أولى بنسبة 76,6% تليها وسيلة التلفزيون بـ 20,1%، أما البرامج التي يشاهدها المبحوثين فنجد أن البرامج التثقيفية هي الأعلى نسبة بـ 45,3% تليها البرامج الترفيهية بنسبة بـ 40,1%، أما مواقع الانترنيت فنجد نسبة 34,4% من الطلبة يستخدمون المواقع الدراسية تليها نسبة 30,9% يستخدمون المواقع الثقافية.

- كما أظهرت النتائج الميدانية أن هناك فروق واختلافات بين الطلبة حسب التخصصات العلمية فيما يخص اعتبار الشخصيات الإعلامية شخصيات قدوة، خاصة فيما يخص طلبة الإعلام والاتصال الذين يعتبرون الإعلاميين قدوة بنسبة قدرت بـ 68,8% وهي أعلى نسبة مقارنة بباقي التخصصات، أما أقل نسبة فنجد طلبة الهندسة بـ 25%، ومعظم الشخصيات الإعلامية التي يعتبرونها شخصيات قدوة هي شخصيات إعلامية جزائرية متمثلة في الإعلامي حفيظ دراجي، سليمان بخليلي بدرجة كبيرة وشخصيات إعلامية أخرى.

كما توصلت الدراسة إلا أن نسبة عالية من الطلبة لا يعتبرون الإعلاميين شخصيات قدوة وقدموا العديد من الأسباب التي تجعل الإعلاميين غير مؤهلين لأن يكونوا قدوة حسبهم وأهمها: يعتبرونهم مجرد ناقلي للأخبار وغير متمكنين وسطحيين ويقدمون محتويات تفاهة، بالإضافة إلى أن الكثير من الإعلاميين ليست لديهم مصداقية وشخصيتهم مزيفة وليست حقيقية ويتسمون بالنفاق الاجتماعي والبحث عن الأموال والشهرة فقط، كما أن بعضهم يخدم إيديولوجيات معينة وجهات سياسية بعينها.

- وفيما يخص الفنانين فإن الطلبة لا يختلفون ولا توجد فروق بينهم، فنجدهم لا يعتبرون الفنانين وخاصة الممثلين والمغنيين منهم شخصيات قدوة، وإن كان هناك نسبة من الطلبة المبحوثين من اعتبر الفنانين قدوة ونسبهم متقاربة جدا حيث نجد أن أعلى نسبة هي لطلبة الإعلام بـ 22,5% تليها نسبة طلبة الهندسة بـ 18,8% ثم طلبة علم اجتماع وطلبة الطب بنسبة 15,% و7,5% على التوالي، ومعظم تلك الشخصيات هي شخصيات جزائرية مثل الفنان عثمان عريوات والفنان صالح أوقروت.

وفي نظر المبحوثين فإن هناك العديد من الأسباب التي تجعلهم يعارضون فكرة اعتبار الفنانين كشخصيات قدوة أو تصورها، حيث يملك الطلبة في هذا الصدد تصورا سلبيا اتجاه الفنانين، وذلك كون تلك الشخصيات حسبهم مستواها الأخلاقي متدني وتقدم محتويات تشجع على الانحراف الأخلاقي وهي في ذلك تستهدف شريحة الشباب، وبالتالي هي شخصيات لا تملك رسالة هادفة تقدمها للمجتمع ، كما أن شخصيتهم لا يمكن الحكم عليها لأنها شخصيات مصطنعة ومزيفة وغير حقيقية، وهناك من يرى أن المضامين التي يقدمها هؤلاء الفنانين تتعارض والمبادئ والقيم التي نشأوا عليها.

– وبالنسبة للرياضيين فإن الطلبة يوافقون على اعتبارهم قدوة بنسبة قليلة، ومعظم الشخصيات التي اختارها المبحوثين ويتصورونها شخصيات قدوة من المجال الرياضي هي شخصيات رياضية أجنبية مثل اللاعب البرتغالي كريستيانو رونالدو واللاعب الأرجنتيني ليونيل ميسي، والملاكم الأمريكي محمد علي كلاي، أما الرياضيين الجزائريين فيتواجدون ولكن بصفة محتشمة ونادرة وأهمهم اللاعب رياض محرز وعبد المؤمن جابو.

وفي نظر الطلبة المبحوثين الشخصيات الرياضية غير مؤثرة في المجتمع، فالرياضيون حسبهم لا يقدمون خدمة مجتمعية خاصة في الجزائر فهم يستهدفون الأموال فقط ولا يملكون مستوى تعليمي أو ثقافي يؤهلهم لأن يكونوا قدوة، ومعظم المجيبين يؤكدون على عدم اهتمامهم بالمجال الرياضي والرياضيين بصفة عامة، وإن كان هناك اهتمام من طرفهم فتبقى الرياضة حسبهم مجرد هواية ووسيلة ترفيهية لا ترقى لأن تكون صانعة للقدوة في نظرهم، وفي معظم الأحيان تستخدم الرياضة وخاصة كرة القدم في بلادنا كمخدر لإلهاء الشباب عن قضايا الأمة المهمة التي تساهم في رقي المجتمع وتطوره.

ومنه نستنتج أن الفرضية الرابعة قد تحققت فيما يخص الشخصيات الإعلامية (صحفيين، ومقدمي برامج) لصالح طلبة الإعلام والاتصال، ولم تتحقق فيما يخص الفنانين (ممثلين ومغنيين)، كما لم تتحقق فيما يتعلق بالشخصيات الرياضية (لاعبين محليين أو أجنبيين، مدربين محليين أو أجنبيين)، وبالتالي نستنتج بأن الفرضية الرابعة قد تحققت جزئيا.

5– مناقشة نتائج الفرضية الخامسة والتي مفادها:

" تختلف تصورات الشخصية القدوة بين طلاب الفروع الطبية والتقنية والفروع الاجتماعية والإنسانية بسبب تأثير المجال السياسي".

– أظهرت النتائج الميدانية أنه لا يوجد اختلاف بين الطلبة فيما يخص الانخراط في التنظيمات الطلابية بنسبة 95% وغير منخرطين في الجمعيات الخيرية بنسبة 78,9% وغير منخرطين في الأحزاب السياسية بنسبة 98,1%.

– كما أظهرت النتائج الميدانية أن الطلبة الجامعيين باختلاف تخصصاتهم غير مهتمين بالجانب السياسي و الأحداث السياسية فالمبحوثين باختلاف تخصصاتهم لديهم تصور سلبي للسياسة وللشخصيات السياسية سواء كانت شخصيات سياسية أجنبية أو شخصيات سياسية محلية، وإن كان القليل منهم من يعتبر بعض الشخصيات السياسية الأجنبية قدوة والمتمثلة في الرئيس التركي " رجب طيب أردوغان " وما حققه من انجاز في شتى المجالات وتطوير المجتمع التركي بشكل كبير وملفت ، والرئيس الروسي " فلاديمير بوتين " وشخصيات أخرى تاريخية مثل " الزعيم أدولف هتلر".

– وفيما يخص الشخصيات السياسية المحلية فنجد أن الطلبة المبحوثين لديهم نوع من القطيعة مع المشهد السياسي في الجزائر، وإن كان منهم من اعتبر بعض الشخصيات السياسية المحلية قدوة مثل الرئيس الجزائري السابق " اليامين زروال " و" أحمد بن بيتور " و" أحمد طالب الإبراهيمي"، إلا أن تصورات الطلبة فيما يخص الشخصيات السياسية المحلية (الجزائرية) كانت سلبية جدا، وقدم الطلبة العديد من الأسباب والمبررات في هذا الصدد وأهمها: أن الشخصيات السياسية في الجزائر "**فاسدة**"، " **منافقة** "، **تافهة**" ،" **خائنة** "، " **فاقدة للمصداقية والثقة** " ، " **غير مقنعة**" ، " **دون مستوى**" كل هذه الصفات تجعل منها شخصيات غير مؤهلة لأن تكون قدوة يحتذي بها المبحوثين، لأنها وفي نظرهم قد أثبتت عدم كفاءتها في تسيير البلاد والأشخاص.

ومنه يمكن القول بأن الفرضية الخامسة لم تتحقق كليا حيث لا يوجد اختلاف بين الطلبة باختلاف تخصصاتهم وفروعهم العلمية فيما يخص (الانخراط في التنظيمات الطلابية، الانخراط في الجمعيات، وكذا الانخراط في الأحزاب السياسية).

كما أنه لا يوجد اختلاف بين الطلبة باختلاف تخصصاتهم وفروعهم العلمية فيما يتعلق (باعتبار الشخصيات السياسية المحلية والأجنبية كشخصيات قدوة).

ولذلك الطلبة باختلاف تخصصاتهم لا يعتبرون الشخصيات السياسية كشخصيات قدوة، وهو ما يوضح بأن الفرضية الخامسة لم تتحقق وأن الطلبة لا يختلفون في تصوراتهم للقدوة حسب تأثير المجال السياسي.

رابعا– النتائج العامة للدراسة:

* تبقى الأسرة المصدر الأساسي والقدوة القاعدية لدى الطالب الجامعي، وذلك لما تتميز به حسب إجابات المبحوثين من قيم ايجابية كالتكافل، التعاون، المشاركة، القرابة، المعاملة الحسنة والمعايشة اليومية، وهذا ما تؤكده أيضا نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا من أن انتقال النماذج السلوكية يكون بصفة أكبر وأقوى عن طريق الملاحظة المباشرة للسلوك في الحياة اليومية، كما أكد لنا معظم الأساتذة الذين قمنا بمقابلتهم على الأدوار الحسية التي تقوم بها الأسرة، والإشباع النفسي والعاطفي الذي تقدمه للطالب، مما يجعلها أهم مرجعية يستقي منها شخصيته القدوة.

* الجامعة بصفة عامة والتخصص بصفة خاصة مهم للغاية في حياة الطالب الجامعي، وله دور في تشكيل تصور لديه للشخصية القدوة، فقد توصلت الدراسة الحالية إلى أن حوالي النصف (أقل بقليل) من الطلبة المبحوثين قد اختاروا شخصيات ضمن التخصص كشخصيات قدوة، وهذا أمر طبيعي وايجابي من جهة، وأقل من المطلوب والمتوقع من جهة أخرى، حيث نجد أن الطلبة يكتنفهم نوع من الغموض والإبهام حول الشخصيات العلمية والفكرية، لذلك وقفنا على أن عدد معتبر من المبحوثين شخصياتهم القدوة في المجال الدراسي كانت بين التخصص وخارجه، كما أن هناك من الطلبة من اختار شخصياته خارج التخصص ولم يذكر ولا شخصية ضمن تخصصه الجامعي كشخصية قدوة، وهذا ما أرجعه الأساتذة الذين قابلناهم إلى سببين رئيسيين وهما: **هشاشة مؤسسة الجامعة**، وضعف تأثيرها وحضورها في حياة الطالب كمؤسسة فاعلة وحاملة لرسالة الفكر والتغيير والمعرفة هذا من جهة، ومن جهة أخرى **سطوة وسائل الإعلام** وتصديرها لنماذج من الشخصيات الناجحة في مجالها، والتي تؤثر وتساهم بدورها في تكوين ذات وشخصية الطالب، وفي هذا الصدد نجد أن نظرية الذات تؤكد على فكرة تقليد النماذج التي تحوز النجاح والقوة و السلطة، وهذا ما وصفه بعض الأساتذة الذين قابلناهم بالأمر المنطقي والطبيعي، لأن تلك الشخصيات تمتلك النجاح والتمكن والشهرة وهي صفات تؤهلها لأن تكون كشخصيات قدوة في نظر الطالب.

* الشخصيات الدينية المعاصرة تلقى رواجا لدى الطالب الجامعي باختلاف تخصصه العلمي، وذلك ما وقفت عليه الدراسة من اختيار الطلبة لدعاة معاصرين يتصدرون المشهد الإعلامي في الوقت الراهن على حساب الشخصيات الدينية القديمة في الزمن الماضي كالأنبياء، الصحابة، العلماء والفقهاء، ومن جهة أخرى وقفت الدراسة على نتيجة مهمة وهي رفض الطالب الجامعي لفكرة أن الخطاب الديني المعاصر أكثر تأثيرا من الخطاب الديني القديم وإن كانت هناك نسبة محترمة من الطلبة وهم الأقل من الذين اعتبروا أن الخطاب الديني المعاصر خطاب مبسط، وهو خطاب في نظرهم يستند

إلى العلوم الحديثة في تفسير القرآن الكريم، وكذا استخدام الدعاة المعاصرين للوسائط التكنولوجية لتوصيل رسالتهم، ناهيك عن اهتمامهم بقضايا الشباب المعاصرة، وهذه النتيجة قد أكدها لنا معظم الأساتذة الذين قمنا بمقابلتهم، حيث يرى معظم الأساتذة أن وسائل الإعلام الجديد لها دور كبير في صناعة و تسويق أفكار تلك الشخصيات الدينية وتقريبها من محيط الطالب، كما أن الدراسة الحالية قد توصلت إلى أن نسبة معتبرة من الطلبة لا تطالع الكتب الدينية وهذا ما أكده لنا الأساتذة الذين قابلناهم، سطوة المشاهدة على حساب القراءة بالنسبة للطالب الجامعي.

وفي المقابل نجد أن النسبة الأكبر من الطلبة ترفض فكرة اعتبار الخطاب الديني المعاصر أكثر تأثيرا من الخطاب الديني القديم، وترى أنه خطاب سطحي يفتقد للمصداقية، بالإضافة إلى اختلاطه وتورطه بالسياسة، ويمكن أن نرجع اختيار الطالب للدعاة المعاصرين على حساب الشخصيات الدينية القديمة إلى النقاط التالية:

- ✓ أن الشخصيات الدينية المذكورة كشخصيات قدوة حسب الطالب، هي شخصيات تتسم بالوسطية والمصداقية والبساطة، وهي شخصيات معاصرة وقريبة من الطالب.
- ✓ معظم الشخصيات الدينية المذكورة كشخصيات قدوة حسب الطالب متواجدة بكثرة في وسائل التواصل الاجتماعي، ما يجعلها شخصيات مؤثرة لديه.
- ✓ السؤال المطروح في الاستمارة حول الشخصيات الدينية قد يحيل الطالب إلى الشخصيات الدينية المعاصرة التي يعايشها ويستقبل خطابها يوميا، فهو يرى أنه من البديهيات والمسلمات اعتبار الرسول صلى الله عليه وسلم قدوة له ولجميع المسلمين.

* وسائل الإعلام سلاح ذو حدين (ايجابي وسلبي)، وفي وقتنا الحالي أصبح استخدام التكنولوجيا ضرورة في كل المجالات، وقد توصلت الدراسة الحالية إلى أن الطالب الجامعي يستخدم الانترنيت بشكل أكبر من غيرها من وسائل الإعلام لما توفره من خدمات وتطبيقات، وقد أصبحت جزءا لا يتجزأ من حياة الطالب، يستخدمها لغايات عديدة ومتنوعة، من أجل البحث والدراسة، تعلم لغات وهوايات، بغرض الترفيه وغيرها من الاستخدامات.

افترضت الدراسة أن مؤسسة الإعلام تساهم في صناعة الشخصيات القدوة والتسويق لها، وأن الطالب باختلاف تخصصه العلمي يتأثر بهذه الوسائل ويتخذها كمصدر يستقي من خلالها شخصيته القدوة، إلا أن النتيجة جاءت عكس ذلك، فنجد أن الطالب الجامعي لا يرى في تلك الشخصيات التي تتصدر المشهد الإعلامي شخصيات قدوة، وإن كان طلبة الإعلام يرون في بعض الصحافيين والمذيعين شخصيات قدوة، إلا أننا نجد السواد الأعظم من الطلبة يرون في هؤلاء

مجرد شخصيات مصطنعة ومزيفة، غير مؤهلة لأن تكون قدوة، وبأنها شخصيات في معظمها تنقصها الكفاءة اللازمة والمستوى التعليمي والأخلاقي وحتى المهني، ناهيك على أنها تخدم أغراض سياسية وإيديولوجية وتبيع ضميرها وقلمها، ولا تخدم المصلحة المجتمعية (الشعب) ولا تعبر عن آرائه ومشكلاته في غالبيتها.

يملك الطالب تصورا سلبيا للفنانين من ممثلين ومغنيين وكذا للشخصيات الرياضية بصفة عامة، ولا يعتبرونهم كشخصيات قدوة لعدة اعتبارات منها: أنها شخصيات مزيفة تستهدف المال والشهرة، بعيدة عن الواقع وتطلعاته، منحرفة في أخلاقها وسلوكياتها، شخصيات تهدد أناهم وهويتهم الاجتماعية، وتتعارض مع معتقداتهم وعادات وتقاليد المجتمع الذي يعيشون فيه، كما أنها شخصيات لا تحمل رسالة في المجتمع تخدم أغراضها الشخصية ولا تساهم في تنمية وتطوير المجتمع خاصة في مجتمعاتنا العربية، وإن كان هناك شخصيات جيدة في هذا المجال فهي شخصيات تنال الإعجاب فقط لا غير، و نجد أن الأساتذة الذي قمنا بمقابلتهم قد رأوا بأن إجابات المبحوثين في هذا الصدد إجابات منطقية، فالطالب حسبهم يملك من النضج والوعي ما يؤهله لاختيار ما يناسبه ويتماشى مع قناعاته وبيئته التي يحيا فيها، فهو في الأخير ابن بيئته، لذلك فهو يفرق بين مشاهدة الأفلام والاستماع للأغاني وبين تقليد هؤلاء ومحاكاتهم، فهو في الأخير يمارس نوعا من الغربلة والانتقائية بين ما يتماشى وقناعاته الدينية والأخلاقية، و ما يتنافى مع تلك القناعات والقيم التي تربى ونشأ عليها.

وفي المقابل هناك من الأساتذة من يرى في هذه النتيجة مجرد نفي وتمويه ومقاومة من طرف الطلبة، والواقع يكذب زيف ما يدعون، لأن طريقة اللباس، وتصفيف الشعر، وأسلوب الحياة واهتماماتهم كلها توحي وتدل على أنهم مرتبطون ومتأثرون بتلك الشخصيات حد تقليدها في كل صغيرة وكبيرة، وهم على اطلاع تام ومتابعة لتلك الشخصيات ولأعمالهم وحتى لحياتهم الشخصية حيث يتابعونهم بشغف لا مثيل له.

* تبقى السياسة في مجتمعاتنا العربية بصفة عامة والمجتمع الجزائري بصفة خاصة رمزا للفساد والنفاق الاجتماعي والكذب، لذلك ينعكس تصور الطلبة السلبي للسياسة بشكل عام على تصورهم للشخصيات السياسية سواء كانت شخصيات سياسية أجنبية أو محلية، حيث توصلت الدراسة الحالية إلى أن الطلبة لا يعتبرون الشخصيات المنتمية لهذا المجال بالشخصيات القدوة باعتبارها شخصيات فاقدة للمصداقية والثقة والمستوى التعليمي والأخلاقي الذي يؤهلها لذلك، ناهيك عن تورط معظم تلك الشخصيات في قضايا الفساد والرشوة وخدمة المصالح الشخصية على حساب المصلحة العامة لأفراد المجتمع.

خاتمة

خاتمة:

انطلقت الدراسة من فرضية عامة مفادها: تختلف تصورات الشخصية القدوة بين طلاب الفروع الطبية والتقنية والفروع الاجتماعية والإنسانية بسبب تأثير المجالات التالية (التنشئة الأسرية، المسار الدراسي، الخطاب الديني، وسائل الإعلام، المجال السياسي).

وقد توصلت النتائج الميدانية إلى أن الفرضية الأولى المتعلقة بتأثير التنشئة الأسرية في تشكيل تصورات الطلبة للشخصية القدوة باختلاف فروعهم العلمية، قد تحققت جزئيا فيما يخص (المعاملة الوالدية، والقدوة داخل الأسرة) ولم تتحقق فيما يتعلق بأساليب التنشئة الأسرية المعتمدة داخل الأسرة.

وفي المقابل تحققت الفرضية الثانية والمتعلقة بتأثير المسار الدراسي في تشكيل تصورات الطلبة للشخصية القدوة باختلاف فروعهم العلمية فيما يخص (المراحل التعليمة الثلاث: الابتدائية، الاكمالية والثانوية)، كما أنها قد تحققت فيما يخص (مساهمة المؤسسين للتخصص، والعلماء والمفكرين والأساتذة ضمن التخصص وخارجه).

كما تحققت الفرضية الثالثة والمتعلقة بتأثير الخطاب الديني في تشكيل تصورات الطلبة للشخصية القدوة باختلاف فروعهم العلمية فيما يخص (مطالعة الكتب ومشاهدة القنوات الدينية، وكذا الشخصيات الدينية المعاصرة والقديمة). أما الفرضية الرابعة فقد تحققت جزئيا والمتعلقة بتأثير وسائل الإعلام في تشكيل تصورات الطلبة للشخصية القدوة باختلاف فروعهم العلمية فيما يخص (الإعلاميين من صحافيين ورجال إعلام)، ولم تتحقق فيما يخص الفنانين والشخصيات الرياضية.

وأخيرا لم تتحقق الفرضية الخامسة والمتعلقة بتأثير المجال السياسي في تشكيل تصورات الطلبة للشخصية القدوة باختلاف فروعهم العلمية فيما يخص (الانخراط في التنظيمات الطلابية، الجمعيات والأحزاب) وكذا اعتبار الشخصيات السياسية المحلية والأجنبية شخصيات قدوة.

وما يمكن قوله في الأخير إن موضوع القدوة موضوع بالغ الأهمية، ولذلك يجب على كل مؤسسات المجتمع أن تصدر نماذج ناجحة وسوية للشباب بصفة عامة وللطلبة الجامعيين بصفة خاصة، ولذلك تقع المسؤولية على عاتق:

– **الأسرة:** وذلك من خلال الاعتماد على الأساليب التنشيئية المناسبة، قصد التأثير الإيجابي على الطالب.

– **المدرسة:** وذلك من خلال عرض سير الشخصيات الإيجابية والمؤثرة، والتي لديها إسهامات وإنجازات، بالإضافة إلى اتسامها بالأخلاق والقيم بما ينسجم مع قيم ومعايير المجتمع الجزائري المسلم.

– **المؤسسات الدينية والمسجد بصفة خاصة:** وذلك من خلال الاهتمام بتكوين الإمام، المعرفي والأخلاقي، وتطوير الخطب الدينية ومعايشتها لواقع الشباب الجزائري.

– **وسائل الإعلام:** وذلك من خلال إنشاء إعلام بديل، قائم على القيم الإسلامية الصحيحة، يعمل على تقديم برامج مفيدة تحاكي واقع الشباب وتنسجم مع تطلعاته، وتغذي فيه روح الانتماء والهوية، والاعتزاز بالشخصيات المبدعة والمؤثرة والمتخلقة التي يزخر بها مجتمعنا الجزائري و العربي الإسلامي.

كما يمكن القول أن الدراسة الحالية قد استهدفت بالبحث عينة من الطلبة ينتمون إلى فروع علمية متنوعة، وقد تمت معالجة الموضوع من زاوية أهم المرجعيات والمصادر التي يستقي منها الطلبة شخصياتهم القدوة وهي بذلك تفتح آفاقا بحثية جديدة للدارسين والباحثين قصد تناول الموضوع من زوايا أخرى، واستخدام مقاربات نظرية ومنهجية مختلفة ومغايرة لتلك التي استخدمتها الدراسة الحالية، ناهيك على أنها تحفزهم لاستهداف شرائح أخرى من المجتمع (كالأطفال، المراهقين، الشباب، العمال والإطارات...الخ)، أو تخصصات وفروع علمية أخرى، كما أنها تشجعهم على تناول الموضوع في مجالات جغرافية أوسع وأكبر من المجال الجغرافي الذي استهدفته الدراسة الحالية.

قائمة المراجع

* قائمة المراجع:

أولا: المراجع باللغة العربية:

– القواميس والمعاجم:

1- ابن منظور: **لسان العرب**، المجلد الخامس عشر، دار الكتب العلمية، ط2، لبنان، 2009.

2- أمل عبد العزيز محمود: **الأداء القاموس العربي الشامل**، دار الراتب الجامعية، ط1، بيروت، 1997.

3- ريموند وليامز: **الكلمات المفاتيح، معجم ثقافي ومجتمعي**، ترجمة نعيمان عثمان، المركز الثقافي العربي،ط1، المغرب، 2007.

4- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي: **القاموس المحيط**، دار الكتب العلمية، ط4، لبنان ، 2013 .

5- **المعجم الوسيط**، مكتبة الشروق الدولية، ط5، مصر، 2011.

6- **المنجد الكبير في اللغة**، دار المشرق، ط1، لبنان، 2015.

– الكتب:

7- أبو الحسن عبد الموجود ابراهيم: **العمل مع الشباب**، " نظرية تحليلية تكاملية "، المكتب الجامعي الحديث، ط1، الاسكندرية، 2015.

8- أحمد حسن القواسمة، عايد بن علي البلوي: **منظومة القيم الجامعية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان،الأردن،2015.

9- أحمد الخطيب: **البحث العلمي والتعليم العالي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، الأردن، 2003.

10- أحمد محمد عبد الخالق: **الأبعاد الأساسية للشخصية**، تقديم هـ.ج. أيزنك، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2011.

11- أحمد محمد موسى: **الشباب بين التهميش والتشخيص " رؤية انسانية "**، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ط1، مصر، 2009.

12- أحمد ناشف: **تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح المعرفي والطرح الإيديولوجي**، مؤسسة كنوز الحكمة،الجزائر، ط1، 2011.

13- ادغار موران: **نجوم السينما**، ترجمة إبراهيم العريس، مراجعة هدى نعمة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، 2012

14- إسماعيل علي محمد: **القدوة وأثرها في الدعوة إلى الله تعالى**، دار الكلمة للنشر والتوزيع، ط2، القاهرة، 2014.

15- اسماعيل محمد الزيود: **علم الاجتماع**' دار كنوز المعرفة للنشر، ط1،عمان،الأردن،2011.

16- السيد شتا: **الشخصية من منظور علم الاجتماع**، مركز الاسكندرية للكتاب، ط1، مصر، 1997.

17- السيد عبد العاطي السيد: **المجتمع الثقافة والشخصية " دراسة في علم الاجتماع الثقافي"**، دار المعرفة الجامعية، مصر،2003، ص 139.

18- السيد محمد عقيل بن علي المهدلي: **الجامعة ومكوناتها الأساسية في الفكر المعاصر**، دار الحديث، القاهرة، 2004، دس.

19- أندرولای: **أثر الجاذبية الشخصية "كيف تترك انطباع دائم وقوي"**، مكتبة جرير، ط3، السعودية، 2010.

20- ايميل دوركايم: **التربية الأخلاقية**، ترجمة السيد محمد بدوي،المركز القومي للترجمة، ط1، القاهرة، 2015.

21- ايميل دوركايم: **في تقسيم العمل الاجتماعي**، ترجمة، حفظ الجمالي،اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع، بيروت،1982.

22- ايهاب فكري: **أصحاب الكاريزما**، دون للنشر والتوزيع، ط8، القاهرة، 2017.

23- باربارا انجلر: **مدخل إلى نظريات الشخصية**، ترجمة فهد بن علي دليم، دار الحارث للنشر والتوزيع، الطائف، 1991.

24- بشير معمرية: **البحث النفسي في الجامعة (دراسات نقدية تحليلية)**، المكتبة العصرية، ط1، مصر، 2009.

25- بن عبد الله محمد: **المنظومة التعليمية والتطلع إلى الإصلاح**، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، ط1، الجزائر، 2005.

26- بوفلجة غيات: **التربية والتعليم بالجزائر**، دار الغرب للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر، 2006.

27- ثائر أحمد غباري، خالد محمود أبو شعيرة: **سيكولوجيا الشخصية**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، الأردن، 2010.

28- ثريا التيجاني: **القيم الاجتماعية والتلفزيون في المجتمع الجزائري**، ط1، 2011، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

29- جابر عبد الحميد جابر: **نظريات الشخصية، البناء، الديناميات، النمو، طرق البحث، التقويم**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1990.

30- جبريل بن حسن العريشي، سلمى بنت عبد الرحمن محمد الدوسري: **الشبكات الاجتماعية والقيم"رؤية تحليلية "**، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2015.

31- جمال ماضي: **القيادة المؤثرة**، المدائن للنشر والتوزيع، ط1، الاسكندرية، 1995.

32- جمال معتوق: **منهجية العلوم الاجتماعية والبحث الاجتماعي**، دار الكتاب الحديث، ط1، القاهرة، 2012.

33- جودة بني جابر: **علم النفس الاجتماعي**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط2، الأردن، 2011.

34- حسين عبد الحميد أحمد رشوان: **التنشئة الاجتماعية " دراسة في علم الاجتماع النفسي"**، دار الوفاء لدنيا الطباعة، مصر،2012.

35- حسين عبد الحميد أحمد رشوان: **الشخصية، دراسة في علم الاجتماع النفسي**، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية، 2006.

36- حسين عبد الحميد أحمد رشوان: **العلم والتعليم والمعلم**، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، 2006.

37- حلمي المليجي: **علم نفس الشخصية**، دار النهضة العربية، ط1، لبنان، 2001.

38- حميدي خميسي: **فن القيادة المرتكزة على المنظور النفسي الاجتماعي والثقافي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007.

39- خالد غسان يوسف المقدادي: **ثورة الشبكات الاجتماعية**، دار النفائس للنشر والتوزيع،ط1، عمان، الأردن،2013.

40- رابح تركي: **أصول التربية والتعليم، لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين والمشتغلين بالتربية والتعليم في مختلف المراحل التعليمية**، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

41- رغداء على نعيسة: محمد جهاد جمل: **سمات الشخصية الانفعالية والاجتماعية، " دراسة نظرية تطبيقية"**، دار الكتاب الجامعي، العين، ط1، الإمارات، 2010.

42- زينب محمد حقي، نادية حسن أبو سكينة: **العلاقات الأسرية بين النظرية والتطبيق**، ط1، دار خوارزم العلمية، جدة، السعودية، 2009.

43- سامية حسن الساعاتي: **الثقافة والشخصية، بحث في علم الاجتماع الثقافي**، دار الفكر العربي، ط3، القاهرة، 1998.

44- سعد بن محمّد الوادعي: **التربية بالقدوة– التربية الصامتة**– دار القاسم ، دس.

45- سعد رياض: **الشخصية– أنواعها–أمراضها–فن التعامل معها**، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، ط1، 2005.

46- سعيد سبعون، حفصة جرادي: **الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2012.

47- سعيد عبد الفتاح عاشور: **الجامعات الأوروبية في العصور الوسطى**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2007.

48- سكيب داين يونج: **السينما وعلم النفس علاقة لا تنتهي** ، ترجمة سامح سمير فرج، مراجعة إيمان عبد الغني نجم، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، ط1، القاهرة، 2015.

49- سليمان بن محمد بن فالح الصغير، **الصدق الفضيلة الجامعة**، دار ابن الأثير، 1421.

50- سمية الزاحي: **مكانة المكتبة الجامعية في سياسات التعليم العالي في الجزائر**، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، 2016.

51- شحاتة صيام: **النظرية الاجتماعية من المرحلة الكلاسيكية إلى ما بعد الحداثة**، مصر العربية للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2009

52- صالح محمد عي أبو جادو: **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 1998.

53- طارق عبد الرؤوف عامر: **الجامعة وخدمة المجتمع " توجهات عالمية معاصرة"**، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2012.

54- عادل محمد هريدى: **نظريات الشخصية**، مكتبة إيتراك، ط2، القاهرة، 2011.

55- عاطف عمارة: **أسرار الشخصية المؤثرة**، الحرية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2003.

56- عباس محمود عوض، **القيادة والشخصية**، دار النهضة العربية، بيروت، 1986.

57- عبد الرحمن الوافي: **مدخل إلى علم النفس**، دار هومة، ط1، الجزائر، 2006.

58-عبد الرزاق محمد الدليمي: **الإعلام الإسلامي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، الأردن، 2013.

59- عبد العزيز خالد الشريف: **الإعلام والتربية**، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2014.

60- عبد العزيز خواجة: **مبادئ في التنشئة الاجتماعية**، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، 2005

61- عبد العزيز الغريب صقر: **الجامعة والسلطة " دراسة تحليلية للعلاقة بين الجامعة والسلطة"**، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط1، مصر،2005.

62- عبد القادر بن عبد الله الفنتوخ: **التعليم العالي وبناء مجتمع المعرفة**، دار النشر العلمي والمطابع، الرياض، السعودية، 2012.

63- عبد القادر فضيل: **نظام التعليم في الجزائر بين مظاهر التدني ومستويات التحدي**، دار جسور للنشر والتوزيع، ط1،الجزائر، 2016.

64- عبد الله فتحي الظاهر: **أثر القنوات الفضائية في القيم الاجتماعية والسياسية**، دار غيداء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2014.

65- عبد الله محمد عبد الرحمن: **سوسيولوجيا التعليم الجامعي" دراسة في علم الاجتماع التربوي"**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1991.

66- عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع المدرسة**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2001.

67- عبد المنعم الميلادي: **الشخصية وسماتها**، مؤسسة شباب الجامعة، ط1، مصر، 2006.

68- عدلي سليمان: **الوظيفة الاجتماعية للمدرسة**، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 1996.

69- عصمت تحسين عبد الله: **علم اجتماع الزواج والأسرة**، الجنادرية للنشر والتوزيع، ط1،عمان،الأردن

70- عصام عثمان: **تحليل وبناء الشخصية**، الدار الجامعية، مصر، دس.

71- عدنان الأمين: **التنشئة الاجتماعية وتكوين الطباع**، المركز العربي، ط1، بيروت، لبنان، 2005.

72- علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب: **علم الاجتماع المدرسي " بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية"**،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1،بيروت،لبنان،2004.

73- علي خليل شقرة: **الإعلام الجديد (شبكات التواصل الاجتماعي)**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013.

74- عمار بوحوش: **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007

75- عمرو حسن أحمد بدران: **الشخصية المبدعة**، مكتبة الإيمان، المنصورة، مصر، دس.

76- عمرو حسن أحمد بدران: **الشخصية المؤثرة**، مكتبة الإيمان،مصر، 2005.

77- فادية عمر الجولاني: **دراسات حول الشخصية العربية**،مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، مصر، 1997.

78- فضيل دليو وآخرين: **المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة**، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، ط1، الجزائر، 2006.

79- فواز منصور الحكيم: **سوسيولوجيا الإعلام الجماهيري**، دار أسامة، ط1، عمان،الأردن، 2011.

80- فيروز مامي زرارقة: **الأسرة والانحراف" بين النظرية والتطبيق"**، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، 2015.

81- كيرت دابليو مورتينسن: **قوانين الكاريزما**، مكتبة جرير، ط1، السعودية، 2012

82- لمياء طالة: **الإعلام الفضائي والتغريب الثقافي**، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2014.

83- لمياء محمود لطفي وآخرين: **التربية الأسرية والصحية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2016.

84- لندا دافيدوف: **الشخصية – الدافعية – الانفعالات**، ترجمة، سيد الطواب، محمود عمر، مراجعة، فؤاد حطب، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، ط1، 2000.

85- ماجد الزيود: **الشباب والقيم في عالم متغير**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2006.

86- مجدي كامل: **100 سؤال وجواب "الشخصية القوية"**، دار الأمين، ط1، القاهرة، 1997.

87- محمد أحمد بيومي: **أسس وموضوعات علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية،ط1، مصر، 2001.

88- محمد بوعشة: **أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي بين الضياع وأمل المستقبل**، دار الجيل، ط1،بيروت، لبنان،2000.

89- محمد جاسم العبيدي: **علم نفس الشخصية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011.

90- محمد جاسم محمد: **نظريات التعلّم**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2004

91- محمد سعيد فرح: **البناء الاجتماعي والشخصية**، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، ط1، مصر، 1998.

92- محمد سيد فهمي: **العولمة والشباب من منور اجتماعي**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، ط1، مصر، 2007.

93- محمد عاطف غيث: **دراسات في علم الاجتماع" نظريات وتطبيقات"**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1985

94- محمد عاطف غيث: **قاموس علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية للنشر والطبع والتوزيع، 2006.

95- محمد عبد الكريم الحوراني: **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، التوازن التفاضلي صيغة توليفية بين الوظيفة والصراع**، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع،،ط1، الأردن، 2007.

96- محمد عبد المعبود مرسى: **علم الاجتماع عند تالكوث بارسونز بين نظريتي الفعل والنسق الاجتماعي " دراسة تحليلية "**، مراجعة وتقديم: أحمد رأفت عبد الجواد، مكتبة العليقة، ط1، بريدة، السعودية، دس.

97- محمد صالح ربيع العجيلي: **التعليم العالي في الوطن العربي، الواقع والاستراتيجيات**، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2013.

98- محمد فتحي فرج الزليتي: **أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية ودوافع الانجاز**، إصدارات مجلس الثقافة العام، سرت،ليبيا، 2008.

99- محمد منير مرسي: **الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه**، عالم الكتب، 2002.

100- محمود عوض الله سالم: **الايجابية والسلبية لطلاب الجامعة وأثرها على الأداء**، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 2010.

101- مراد زعيمي: **علم الاجتماع، رؤية نقدية**، مؤسسة الزهراء للفنون المطبعية، ط1، الجزائر، 2004.

102- مراد زعيمي: **مؤسسات التنشئة الاجتماعية**، دار قرطبة للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2007.

103- مصطفى يوسف أبو زيد: **مشكلات الشباب فيروس الهجرة غير الشرعية**، المكتب العربي الحديث، ط1، القاهرة، 2017.

104- مصباح عامر: **التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية**، دار الأمة، ط1، الجزائر، 2003.

105- معمر نواف الهوارنة: **الشخصية وانحرافاتها**، دار الإعصار العلمي، ط1، عمان، الأردن، 2016

106- معن خليل العمر: **البناء الاجتماعي" أنساقه ونظمه"**، دار الشروق، ط1، الإصدار الثالث، عمان، الأردن، 1999.

107- موريس أنجرس: **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تدريبات عملية**، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر،ط2، الجزائر، 2010 .

108- نبيل عيسى جبريل موسى: **الانعكاسات الاجتماعية لشبكة الانترنت**، مؤسسة الثقافة الجامعية ، الاسكندرية، 2016.

109- نسيمة طبشوش: **القنوات الفضائية وأثرها على القيم الأسرية لدى الشباب**، كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2011.

110- نورهان منير حسن فهمي: **القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 1999.

111- هاشم فوزي العبادي وآخرون: **إدارة التعليم الجامعي " مفهوم حديث في الفكر الإداري الحديث "** ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،2009.

112- هاشم يحي الملاح: **قضايا وهموم جامعية ومجتمعية عامة، دراسات في التعليم العالي وتحديات المستقبل**، دار الكتب العلمية، ط1، لبنان، 2013.

113- هناء حسني محمد النابلسي: **دور الشباب الجامعي في العمل التطوعي والمشاركة السياسية**، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2009.

114- وائل عبد الرحمن التل، أحمد محمد شعراوي: **أصول التربية الفلسفية والاجتماعية والنفسية**، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط2، عمان، الأردن، 2007.

115- وفاء محمد البرعي: **دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري**، تقديم شبل بدران، دار المعرفة الجامعية، ط1، الاسكندرية،مصر، 2002.

116- يوسف ميخائيل أسعد: **الشخصية القوية**، مكتبة غريب، مصر، 2007.

117- يوسف ميخائيل أسعد: **الشخصية الناجحة**، نهضة مصر للطباعة والنشر، مصر، 1990.

- الدوريات والمجلات:

118- أحلام حسن عبد الله رضوان:**التربية بالقدوة**، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد6، العدد3، 2019.

119- أحمد سويسي، حسين بن سليم: **دور الحركة الطلابية في استقرار الجامعة الجزائرية– دراسة تحليلية** – مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الأغواط، المجلد 07، عدد 31 جويلية 2018.

120- الشريف حبيلة: **الخطاب الديني وإشكالية المفهوم**، مجلة الآداب واللغات، العدد1، جوان 2015.

121- العيد علاوي: **الجامعة الجزائرية.... الواقع... وسبل التقدم**، مجلة الإنسان والمجال، دورية علمية محكمة تصدر عن معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية، المركز الجامعي البيض، السنة الأولى، العدد01، أفريل 2015

122- ايدار عائشة: **سياسات إصلاح التعليم العالي وسوق الشغل في الجزائر**، واقع وتحديات، دفاتر السياسة والقانون، العدد الثالث عشر، جوان، 2015.

123- بشير قادرة: **دور المسجد بين المرجعية الدينية والإطار التشريعي الجزائري**، مجلة الإحياء، العدد الرابع عشر، ديسمبر2010.

124- بكاي الميلود، ضيف علي: **التكامل التربوي بين المسجد والمدرسة (مقاربة سوسيولوجية للواقع والمأمول)**، مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، المجلد العاشر، العدد الأول، 2107.

125- بلقاسم سلاطنية، أسماء بن تركي: **العلاقة التكاملية بين الجامعة والمجتمع ومسألة التنمية الاجتماعية**، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 35/34، مارس 2014

126- بن حليمة محمد: **الخطاب الديني في المجتمع الإسلامي مقاربة سوسيو دينية لواقع الخطاب في المؤسسات الدينية " مؤسسة المسجد أنموذجا "** ، حوليات جامعة الجزائر 1، العدد 31، الجزء الثالث.

127- بن العربي أمحمد، بختي زهية: **التحديات التي تواجه تطبيق الجودة في التعليم العالي الجزائري في ظل نظام ل.م.د**، المجلد الثامن، العدد الأول، جوان 2017.

128- بن مختار إبراهيم: **المكانة التشريعية للمسجد في القانون الجزائري**، مجلة العلوم القانونية والاجتماعية، جامعة زيان عاشور الجلفة، المجلد الرابع، العدد الأول، مارس2019.

129- بوبكر حميدي، محمد يعيش: **الوظيفة القيمية للجامعة في تحقيق أبعاد الوحدة الوطنية**، مجلة معارف، العدد 20، جوان 2016.

130- بوخلخال عبد الله: الجامعة الجزائرية ووظيفتها، حوليات االجزائر، المجلد7، العدد1، 1993.

131- حديدي محمد: **من التصورات الاجتماعية إلى نظرية النواة المركزية لجان كلود ابريك**، مجلة أفكار وأفاق، المجلد9، العدد1، 2021.

132- حليمة خليفي: **مشكلات الجامعة الجزائرية في ظل نظام ل.م.د**، مجلة التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد 47، سبتمبر 2016.

133- خالد أسماء، شابونية زهية: **وظائف الجامعة الجزائرية " مساءلة في واقع الفعل ومعيقاته "**، المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات، المجلد 02، العدد 06، أفريل 2019.

134- دربال عبد الرزاق: **دور المسجد في تقويم سلوك الأفراد في ظل الانفتاح على الكر العالمي الحديث**، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد07، جوان 2013.

135- دريديش أحمد: **واقع نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية " دراسة وصفية تحليلية**، مجلة الحكمة للدراسات العليا، المجلد2، العدد4، جوان 2014.

136- رفيق زراولة: **الهيكلة التنظيمية للمؤسسات الجامعية " الجامعة الجزائرية نموذجا "**، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، العدد 20، جوان2019.

137- زايدي عز الدين: **الأستاذ الجامعي والتكوين البيداغوجي " الواقع والأفاق"**، المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية، المجلد9، نوفمبر2018.

138- زديرة خمار، محمد الصالح بوطوطن: **أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب**، مجلة العلوم الإنسانية، العدد8، الجزء2، ديسمبر 2017.

139- زين الدين خرشي: **التلفزيون وآليات انتاج المستهلك**، مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، العدد السادس، جوان، 2017.

140- سامي بن علي القليطي: **الاقتداء بالأنبياء بين القرآن الكريم والكتاب المقدس(دراسة مقارنة)**، مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية، السنة الثانية، العدد 4، 1435هـ.

141- صونيا قاسمي: **دور شبكات التواصل الاجتماعي في تدعيم التكوين الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين، دراسة ميدانية بجامعة عبد الحميد مهري قسنطينة 2**، مجلة الباحث الاجتماعي، العدد13، 2017.

142- طالبي صلاح الدين، بركة الزين: **التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر(2014-1962)**، المجلة الجزائرية المالية العامة، العدد الرابع، ديسمبر 2014.

143- عادل بوطاجين، سليمان بومدين: **التصورات الاجتماعية"مدخل نظري"**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد السادس، أفريل 2014.

144- عامري خديجة: **واقع إنتاج البحث العلمي بالجامعة الجزائرية**، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد3، العدد 8، سبتمبر2018، ص159.

145- عبد الرزاق أمقران: **الشخصيات النموذجية لدى الطلبة الجامعيين**، المكونات المحلية والعالمية في اختيار القدوة، مجلة الأسرة والمجتمع، المجلد8، العدد الأول، 2020.

146- عماري عمار، قطاف ليلى: **الجامعة الجزائرية الواقع والأفاق**، مجلة تنمية الموارد البشرية، المجلد5، العدد2، 2010.

147- فتيحة زايدي، عبد الباسط هويدي: **المؤسسة الجامعية لإنتاج المعرفة العلمية " وضعية مخابر البحث العلمي والكفاءات البحثية بالجامعة الجزائرية "**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد27، ديسمبر 2016.

148- فلاق شبرة ميلود: **الجامعة وسؤال المجتمع العربي " التجليات والتحديات"**، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 27، نوفمبر 2017.

149- فهد العوني غصاب العنزي: **الكفايات الأخلاقية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة حائل المملكة العربية السعودية**، مجلة دراسات في علوم التربية، العدد1، 2016.

150- فهيمة بن عثمان: **راهن الخطاب المسجدي ووسائل ترقيته**، مجلة قبس للدراسات الإنسانية والاجتماعية، المجلد02، العدد02، ديسمبر 2018.

151- قواسمي مراد: **الجامعة وصورتها في المجتمع " ما مدى مساهمة الجامعة في ميلاد الوعي الاجتماعي ؟" (وما وظيفة الجامعة في تنمية الوعي الاجتماعي)**، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، جامعة وهران 1، العدد 07، جانفي 2017.

152- مبروك كاهي: **إصلاح التعليم العالي في الدول المغاربية وفق متطلبات سوق العمل**، دفاتر السياسة والقانون، العدد الخامس عشر، جوان، 2016.

153- محمد خان: **الجامعة الجزائرية من التأسيس إلى التأصيل**، مجلة حوليات المخبر، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد السادس، ديسمبر 2106.

154- محمود رقاقدة: مساهمة **ديناميكية الطالب في التكوين بالجامعة الجزائرية (في ظل تكنولوجيات الإعلام الجديدة)**، مجلة التمكين الاجتماعي، المجلد3، العدد1، مارس2021.

155- مزرارة نعيمة، شعباني مليكة: **واقع الطالب الجامعي الجزائري الجزائري**، من الأمس إلى اليوم ماذا تحقق؟، مخبر الوقاية والأرغونوميا، جامعة الجزائر2، العدد6، 2016.

156- مساك أمينة، تابتروكية فاطمة: **معوقات البيداغوجيا في الجامعة الجزائرية**، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد2، العدد4، جوان2014.

157- مهندس عدنان: **إسهام مؤسسة المسجد في خدمة المجتمع- تأصيل وقضايا-**، مجلة العلوم القانونية والاجتماعية، جامعة زيان عاشور الجلفة، المجلد الرابع، العدد الثاني، جوان2019.

158- هدى عبد الرحيم محمد ميمين: **تربية الأبناء بالقدوة في ضوء سنن رسول الله صلى الله عليه وسلم**، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 05،العدد 10، تشرين أول 2016.

–المؤتمرات :

159- سحر فاروق الصادق: **دور الصحافة الرياضية في تقديم نموذج القدوة للشباب–دراسة مسحية–**، دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي الخامس عشر لكلية الإعلام، القاهرة، يوليو 2009.

160- ماجد عبد الله العصيمي: **القدوة صياغة السلوك في قالب عملي " المنهج النبوي في تعزيز القيم السلوكية وسبل تفعيلها في الواقع المعاصر"** (**قيمة التسامح**)، بحث مقدم لمؤتمر القيم الأول، جمعية إحياء التراث وجامعة العلوم التطبيقية الخاصة، عمان، الأردن، 2015.

– الرسائل الجامعية:

161- بوسنة عبد الوافي زهير: **التصورات الاجتماعية لظاهرة الانتحار لدى الطالب الجامعي**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس الاكلينيكي، جامعة منتوري قسنطينة، 2007–2008.

162- عاطف سالم أبو نمر: **مواصفات المعلم القدوة في ضوء التربية الإسلامية ومدى تمثلها لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية من وجهة نظر طلبتهم**، رسالة ماجيستير، قسم أصول التربية بالجامعة الإسلامية، غزة، 2007–2008.

163- عيمر سهام: **تصورات التلاميذ لأساتذة اللغة العربية، الفرنسية، والانجليزية**، أطروحة دكتوراه، جامعة قسنطينة2، كلية علم النفس، قسنطينة، الجزائر، 2013–2014.

164- منى عتيق: **الطلبة الجامعيون،تصوراتهم للمستقبل وعلاقتهم بالمعرفة"** ، دراسة ميدانية بجامعة باجي مختار عنابة، جامعة قسنطينة2، كلية علم النفس والعلوم التربوية،2012–2013

165- نادية دشاش: **التصورات الاجتماعية لخصائص الأستاذ القدوة عند تلميذ المرحلة الثانوية**، دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية قالمة، أطروحة دكتوراه،جامعة قسنطينة2، كلية علم النفس، قسم علوم التربية، 2013–2014.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية:

166-Claude Meyer : **Une Histoire Des Représentations Mentales**, " contribution à une archéologie de la société de la connaissance, L'armattan,paris, 2007.

167- Denies jodlet : **Les représentations sociales**, puf,1ére edition, pari, 1989.

168**-** Grégory Michel , Diane Purper, **"personnalité et développement" Du normal au pathologique**, Dunod, Paris, 2006.

169- Gustave-Nicolas Fisher : **Les concepts fondamentaux de la Psychologie sociale,** 4éme edition, dunod, paris, 2010.
170- HENRI MENDRAS : **éléments de sociologie**, Armand colin, paris, 2003.
171- Jean-claude abric : **Méthode d'étude des représentation sociales**, édition érère, 2013
172- Michele Hansenne : **psychologie de la personnalité** , de boeck, 3e edition, bruxelle, 2007.
173-Pascal Moliner ; Christian Guimelli :**les représentations sociales**, presses universitaires de grenoble, février 2015.
174- Pascal Moliner : **Psychologie sociale de l'imag**e, pug, février, 2016.
175-Piérre manonie, **Les représentations sociales,** puf, **6éme** edition, France.
176- Serge Moscovici : **Introduction a la psychologie sociale**, l'arouse université, paris,1972
177- Stéphanie baggio : **Psychologie sociale** , 1ére edition, de boeck, Bruxelle, 2016.

ثالثا:المواقع الالكترونية:

178-https :areq.net2جامعة محمد لمين دباغين سطيف

179-https://arab.univ-setif.dz

فهرس الجداول والأشكال

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح الكليات المتواجدة بجامعة سطيف 1	188
02	يوضح الكليات المتواجدة بجامعة سطيف2	188
03	يوضح تاريخ إجراء الدراسة الميدانية	189
04	يوضح المجال البشري الذي أخذت منه العينة:	190
05	يوضح توزيع المبحوثين حسب الجنس	191
06	يوضح توزيع المبحوثين حسب السن	192
07	يوضح توزيع المبحوثين حسب التخصص	194
08	يوضح توزيع المبحوثين حسب المستوى الدراسي	194
09	يوضح المستوى التعليمي للوالدين	196
10	يوضح المستوى الاقتصادي للأسرة	197
11	يوضح الشخصية المفضلة لدى الطلبة داخل الأسرة	203
12	يوضح أساليب التنشئة المعتمدة في الأسرة حسب التخصص	204
12أ	دلالة الفروق فيما يخص أساليب التنشئة الأسرية حسب التخصص	205
13	يوضح مساهمة الأسرة في بناء تصور لدى الطلبة للشخصية للقدوة	206
14	يوضح طبيعة المعاملة داخل الأسرة ودورها في بناء تصور لدى الطلبة للشخصية القدوة حسب التخصص	207
14أ	دلالة الفروق فيما يخص المعاملة داخل الأسرة حسب التخصص	209
15	يوضح الشخصية القدوة في الأسرة حسب التخصص	210
15أ	دلالة الفروق فيما يخص الشخصية القدوة داخل الأسرة حسب التخصص	211
16	يوضح أهم القيم التي تعلمها الطلبة في الأسرة	212

17	المراحل التعليمية التي ساهمت في تشكيل تصور للشخصية لدى الطلبة	213
18	يوضح تغير نظرة الطلبة للشخصية القدوة عبر المراحل العمرية	214
19	يوضح امتلاك مكتبة منزلية ومساهمتها في بناء تصور للشخصية القدوة لدى الطلبة	215
20أ	يوضح الشخصية القدوة لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية حسب التخصص	216
20ب	يوضح الشخصية القدوة لدى الطلبة في المرحلة الاكمالية حسب التخصص	217
20ج	يوضح الشخصية القدوة لدى الطلبة في المرحلة الثانوية حسب التخصص	219
20د	دلالة الفروق فيما يخص الشخصيات القدوة في المراحل التعليمية المختلفة حسب التخصص	220
21	تغير نظرة الطلبة للقدوة عند التحاقهم بالجامعة	221
22	الجامعة ومدى مساهمتها ي تكوين تصور للشخصية القدوة لدى الطلبة	222
23	مساهمة التخصص الذي يدرسه الطلبة في بناء تصور لديهم للشخصية القدوة	223
23أ	يوضح كيفية مساهمة التخصص في بناء تصور للشخصية القدوة لدى الطلبة حسب التخصص	224
23ب	دلالة الفروق فيما يخص مساهمة التخصص في بناء الشخصية القدوة حسب التخصص	225
24	الشخصيات العلمية والفكرية التي يعتبرها الطلبة قدوة لهم حسب التخصص	226
24أ	دلالة الفروق فيما يخص الشخصيات العلمبة التي يعتبرها الطلبة قدوة لهم حسب التخصص	228
25	يوضح مطالعة الكتب الدينية حسب التخصص	229
25أ	دلالة الفروق فيما يخص مطالعة الكتب الدينية حسب التخصص	230
26	يوضح مشاهدة القنوات الدينية حسب التخصص	230
26أ	دلالة الفروق فيما يخص مشاهدة القنوات الدينية حسب التخصص	231
27	يوضح الشخصيات الدينية كشخصيات قدوة لدى الطلبة حسب التخصص	232
27أ	دلالة الفروق فيما يخص الشخصيات الدينية التي يعتبرها الطلبة قدوة لهم حسب التخصص	235

28	يوضح ما إذا كان الطلبة يعتبرون خطاب الشخصيات الدينية المعاصرة أكثر تأثيرا من خطاب الشخصيات الدينية القديمة حسب التخصص	236
28أ	دلالة الفروق فيما يخص الخطاب الديني المعاصر والقديم حسب التخصص	237
28ب	يوضح أسباب اعتبار خطاب الشخصيات الدينية المعاصرة أكثر تأثيرا من القديمة	238
28ج	أسباب عدم اعتبار خطاب الشخصيات الدينية المعاصرة أكثر تأثيرا من القديمة لدى الطلبة	240
29	وسائل الاتصال الأكثر استخداما وكذا البرامج التلفزيونية ومواقع الانترنيت الأكثر مشاهدة وتتبعا من طرف الطلبة	242
30	يوضح ما إذا كان الطلبة يعتبرون الشخصيات الإعلامية كشخصيات قدوة حسب التخصص	244
30أ	دلالة الفروق فيما يخص الشخصيات الإعلامية كشخصيات قدوة حسب التخصص	245
30ب	الشخصيات الإعلامية التي يعتبرها الطلبة كشخصيات قدوة	246
30ج	أسباب اعتبار الشخصيات الإعلامية ليست كشخصيات قدوة لدى الطلبة	248
31	يوضح ما إذا كان الطلبة يعتبرون الشخصيات الفنية كشخصيات قدوة حسب التخصص	250
31أ	دلالة الفروق فيما يخص الشخصيات الفنية كشخصيات قدوة حسب التخصص	251
31ب	يوضح الشخصيات الفنية التي يعتبرها الطلبة كشخصيات قدوة	252
31ج	أسباب اعتبار الشخصيات الفنية ليست كشخصيات قدوة لدى الطلبة	254
32	يوضح ما إذا كان الطلبة يعتبرون الشخصيات الرياضية كشخصيات قدوة حسب التخصص	256
32أ	دلالة الفروق فيما يخص الشخصيات الرياضية كشخصيات قدوة حسب التخصص	257
32ب	يوضح الشخصيات الرياضية التي يعتبرها الطلبة كشخصيات قدوة	257
32ج	يوضح أسباب عدم اعتبار الشخصيات الرياضية شخصيات قدوة لدى الطلبة	259
33	انخراط الطلبة في تنظيمات طلابية، جمعيات وأحزاب سياسية حسب التخصص	261
33أ	دلالة الفروق فيما يخص الانخراط في (التنظيم الطلابي، الجمعيات، الأحزاب) حسب التخصص	263

34	يوضح ما إذا كان الطلبة يعتبرون الشخصيات السياسية الأجنبية منها والمحلية كشخصيات قدوة حسب التخصص	264
34أ	دلالة الفروق فيما يخص الشخصيات السياسية كشخصيات قدوة لدى الطلبة حسب التخصص	266
34ب	يوضح أسباب عدم اعتبار الشخصيات السياسية المحلية كشخصيات قدوة لدى الطلبة	267
35	الصفات الواجب توفرها في الشخصية القدوة لدى الطلبة	269
36	يوضح المجالات التي أخذت المرتبة الأولى لدى الطلبة حسب التخصص	270
36أ	دلالة الفروق فيما يخص المجالات التي يستقي منها الطالب شخصيته القدوة حسب التخصص	272
37	القيم التي يرى الطلبة بأنها ضرورية في الشخصية القدوة	273
38	يوضح ما إذا كان لدى الطلبة شخصية قدوة	274
38أ	الشخصية القدوة لدى الطلبة حسب التخصص	276
38ب	دلالة الفروق فيما يخص الشخصية القدوة لدى الطلبة حسب التخصص	279
39	أهم التعريفات التي قدمها الطلبة للشخصية القدوة	280

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح جنس المبحوثين	192
02	يوضح توزيع السن لدى المبحوثين	193
03	يوضح توزيع المبحوثين حسب المستوى الدراسي	195
04	يوضح المستوى التعليمي للأولياء	196
05	يوضح توزيع المبحوثين حسب المستوى الاقتصادي	197

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

استمارة استبيان حول:

تصورات الشخصية القدوة لدى الطالب الجامعي

ملاحظة : الرجاء منكم الإجابة على الأسئلة الواردة في هذه الاستمارة بدقة وموضوعية ووضع علامة (X) في الخانة المناسبة، علما أن المعلومات الواردة ستبقى سرية، ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

السنة الجامعية: 2018_2019

أولا: البيانات الشخصية:

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- السن:.....

3- التخصص: .....

4- المستوى الدراسي: .....

5- المستوى التعليمي للأب: لا يجيد القراءة والكتابة ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐

جامعي ☐ ما بعد التدرج ☐

6- المستوى التعليمي للأم: لا تجيد القراءة والكتابة ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐

جامعي ☐ ما بعد التدرج ☐

7- المستوى الاقتصادي للأسرة: ضعيف ☐ متوسط ☐ عال ☐

ثانيا: التنشئة الأسرية

8- من هي الشخصية المفضلة لديك داخل الأسرة وتعتبرها أكثر تأثيرا عليك؟

- .....

9- ما هي أساليب التنشئة الأسرية المعتمدة في أسرتك؟

- الأسلوب الديمقراطي(القائم على الحوار) ☐

- الأسلوب التسلطي (الأوامر والنواهي) ☐

-أسلوب الإهمال (الحر) ☐

أخرى تذكر.....

10- هل ساعدتك الأسرة في بناء تصور لديك للشخصية القدوة؟

نعم ☐ لا ☐

* في حالة الإجابة بنعم هل ساعدتك من خلال:

المعاملة الوالدية ☐ المعاملة الجيدة من طرف الإخوة ☐ المعاملة الجيدة من طرف الأقارب ☐

- أخرى تذكر .....

11- ما هي أهم القيم التي تعلمتها داخل أسرتك وترى أنه يجب أن تحتذي بها ؟

- .....

- .....

12- ما هي المرحلة التعليمة التي ترى بأنها ساهمت في تشكيل تصور لديك للشخصية القدوة؟

مرحلة الطفولة ☐ مرحلة المراهقة ☐ مرحلة الشباب ☐

13- هل تغيرت نظرتك للشخصية القدوة عبر المراحل العمرية الثلاث التي مررت بها(طفولة، مراهقة، شباب)؟

نعم ☐ لا ☐

14- هل لديكم مكتبة منزلية؟ نعم ☐ لا ☐

*في حالة الإجابة بنعم كيف ذلك:.....

ثالثا: المسار الدراسي:

15- من هي أهم الشخصيات التي كنت تحبها وتعتبرها شخصيات قدوة عندما كنت تدرس في المراحل التعليمية الأولى؟

- الابتدائية: .....-.....

- الإكمالية: .....-.....

- الثانوية: .....-.....

16- هل تغيرت نظرتك أو تأثر اختيارك للشخصية القدوة عند ولوجك إلى الجامعة؟

نعم ☐ لا ☐

17- هل تعتبر أن الجامعة كمرحلة تعليمية متقدمة ساهمت في بناء تصور لديك للشخصية القدوة؟

من خلال: جماعة الرفاق ☐ التنظيمات الطلابية ☐ النوادي العلمية ☐ النشاطات الثقافية والترفيهية داخل الجامعة ☐ - أخرى تذكر.....

18- هل ساهم التخصص الذي تدرس فيه في بناء تصور لديك حول الشخصية القدوة؟

نعم ☐ لا ☐

* في حالة الإجابة بنعم كيف ذلك ؟

من خلال المفكرين والمؤسسين للتخصص ☐ أساتذة التخصص ☐

أخرى تذكر.....

في حالة الإجابة بلا لماذا؟

- .....

19- أذكر خمس علماء ومفكرين أو مثقفين ضمن التخصص الذي تدرسه أو خارج التخصص تعتبرهم شخصيات قدوة؟

-.....-.....-.....

-.....-.....-.....

رابعا: الخطاب الديني:

20- هل تطالع الكتب الدينية؟ نعم ☐ لا ☐

* في حالة الإجابة بنعم ما نوع الكتب الدينية التي تطالعها؟

.....

- هل تشاهد القنوات الدينية؟

نعم ☐ لا ☐

* في حالة الإجابة بلا لماذا ؟.....

21- من هي الشخصيات الدينية التي تعتبرها شخصيات قدوة (أذكر خمس شخصيات)؟

-.....-.....

-.....-.....-.....

22- هل ترى أن خطاب الشخصيات الدينية المعاصرة أكثر تأثيرا من خطاب الشخصيات الدينية القديمة ؟

نعم ☐ لا ☐

* فسر إجابتك في كلتا الحالتين (أي في حالة الإجابة بنعم أو الإجابة بلا)؟

- .....

.....

خامسا: وسائل الإعلام (القديم والجديد)

23- من بين وسائل الإعلام التالية ما هي أكثر وسيلة إعلامية تستخدمها؟

التلفزيون ☐ الإنترنيت ☐ الجرائد ☐ المجلات ☐

24- ما هي أهم البرامج التلفزيونية التي تشاهدها؟

برامج تثقيفية ☐ برامج ترفيهية ☐ برامج رياضية ☐ أخرى تذكر.....

25- ما هي مواقع الانترنيت الأكثر استخداما من طرفك؟

مواقع ترفيهية ☐ مواقع دراسية(لها علاقة بالتخصص الذي تدرسه) ☐

مواقع ثقافية ☐ مواقع الإثارة ☐

أخرى تذكر .....

26- هل تعتبر الشخصيات الإعلامية (مذيعين، مقدمي برامج، ...الخ) شخصيات قدوة؟

نعم ☐ لا ☐

* في حالة الإجابة بنعم أذكر بعض هذه الشخصيات؟

-.....-.....-.....

* في حالة الإجابة بلا لماذا لا تعتبر الإعلاميين شخصيات قدوة؟

-.....

27- هل تعتبر الفنانين (ممثلين ومغنيين) شخصيات قدوة ؟

نعم ☐ لا ☐

* في حالة الإجابة بنعم أذكر بعض هذه الشخصيات ؟

-.....

* في حالة الإجابة بلا لماذا لا تعتبر الفنانين شخصيات قدوة؟

-.....

28- هل تعتبر الشخصيات الرياضية (لاعبين ومدربين وغيرهم) شخصيات قدوة؟

- نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم أذكر بعض هذه الشخصيات؟

.....

في حالة الإجابة بلا لماذا لا تعتبر الشخصيات الرياضية شخصيات قدوة ؟

.....

– سادسا: المجال السياسي

29- هل أنت منخرط في تنظيم طلابي؟ نعم ☐ لا ☐

30- هل أنت منخرط في جمعيات خيرية؟ نعم ☐ لا ☐

31- هل أنت منخرط في حزب سياسي؟ نعم ☐ لا ☐

32- هل تعتبر الشخصيات السياسية الأجنبية شخصيات قدوة؟ نعم ☐ لا ☐

* في حالة الإجابة بنعم أذكر خمس شخصيات سياسية أجنبية ترى بأنها شخصيات قدوة؟.

-.....-.....-.....

-.....-.....

33- هل تعتبر الشخصيات السياسية المحلية (الجزائرية) شخصيات قدوة؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم أذكر خمس شخصيات سياسية محلية (الجزائرية) تتصور بأنها شخصيات قدوة؟

-.....-.....-.....

-.....-.....

في حالة الإجابة بلا لماذا؟ .....

- سابعا: سمات وخصائص القدوة

34- ما الصفات التي ترى بأنها يجب أن تكون في الشخصية القدوة؟

ايجابية ☐ غنية ☐ مشهورة ☐ قوية ☐ متخلقة ☐ ذكية ☐

أخرى تذكر.....

35- بالنسبة إليك الشخصية القدوة يجب أن تكون:

من الأقارب ☐ متعلمة ☐ متدينة ☐ مثقفة ☐ ذات سلطة ونفوذ ☐

36- رتب المجالات الخمس حسب الأهمية التي تستقي منها شخصيتك القدوة ؟

المجال الأسري ☐ المجال الدراسي ☐ المجال الثقافي ☐

المجال الديني ☐ المجال السياسي ☐

37- ما هي القيم التي ترى بأنها يجب أن تكون في الشخصية القدوة؟

القيم	ضرورية جدا	ضرورية	ليست ضرورية
الإحسان			
التقوى			
الصدق			
حسن الخلق			
الإيثار			
الصبر			
الحياء			
العدل			

38- ما لذي تعنيه بالنسبة إليك شخصية قدوة (قدم تعريفا للشخصية القدوة) ؟

.....

.....

39- هل لديك شخصية قدوة؟ نعم ☐ لا ☐

*في حالة الإجابة بنعم من هي شخصيتك القدوة؟

- .....

* على أي أساس اخترت شخصيتك القدوة؟

- .....

* في حالة الإجابة بلا (أي ليس لديك شخصية قدوة) لماذا؟

- .....

***قائمة الأساتذة المحكمين:**

اسم ولقب الأستاذ	التخصص	الدرجة العلمية	مؤسسة العمل
الطاهر سعود	علم الاجتماع	أستاذ	جامعة محمد لمين دباغين سطيف2
يعلى فروق	علم الاجتماع	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد لمين دباغين سطيف2
خرشي زين الدين	علم الاجتماع	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد لمين دباغين سطيف2
عبد الحليم ماهور باشا	علم الاجتماع	أستاذ	جامعة محمد لمين دباغين سطيف2

الملخص:

تتناول هذه الدراسة بالبحث "تصورات الشخصية القدوة لدى الطالب الجامعي"، و الغرض الأساسي من هذه الدراسة هو معرفة للمرجعيات التي يستند إليها الطالب الجامعي في تكوين تصوراته للقدوة ،حيث انطلقت من فرضية عامة مفادها: تختلف تصورات الشخصية القدوة بين طلاب الفروع الطبية والتقنية والفروع الاجتماعية والإنسانية بسبب تأثير المجالات التالية (التنشئة الأسرية، المسار الدراسي، الخطاب الديني، وسائل الإعلام، المجال السياسي).

ويظهر من خلال النتائج للتوصل إليها، أن الأسرة هي المصدر الأساسي والقدوة القاعدية لدى الطالب الجامعي، وأن الجامعة بصفة عامة والتخصص الذي يدرسه بصفة خاصة مهم لدى الطالب الجامعي، حيث نجد حوالي نصف العينة قد اختاروا شخصيات ضمن التخصص كشخصيات قدوة، كما أن الشخصيات الدينية المعاصرة تلقى رواجا لدى الطالب الجامعي مقارنة بالشخصيات الدينية القديمة، وقد توصلت الدراسة إلى أن الطالب الجامعي يملك تصورا سلبيا للشخصيات الإعلامية بمن فيهم الصحافيين والمذيعين وكذا الفنانين والرياضيين.

وفي الأخير تبقى السياسة في مجتمعاتنا العربية بصفة عامة والمجتمع الجزائري بصفة خاصة، رمزا للفساد والنفاق الاجتماعي والكذب، لذلك توصلت الدراسة الحالية إلى أن الطلبة لا يعتبرون الشخصيات السياسية سواء منها الأجنبية أو المحلية كشخصيات قدوة.

الكلمات المفتاحية: التصورات، الشخصية القدوة، الطالب الجامعي، الجامعة

Abstract:

This study deals with the topic of «perceptions of the ideal personality among the university student." The main objective of this study is to know the references on which the university student builds his perceptions of an ideal personality, as it started from a general hypothesis that : Perceptions of the ideal personality differ between students of medical, tecnical and social branches. And humanity due to the influence of the following fields (family upbringing, academic path, religious discourse, mass media, and the political field).

It appears through the findings that the family is the main source and the basic ideal personality for the university student, and that the university in general and specialization in particular are important to the university student, as we find that about half of the sample have chosen personalities within the specialization as an ideal personalities, and contemporary religious figures are popular among university students compared to ancient relegious figures.

the study found that the university student has a negative perception of media personalities, including journalists and broadcasters, as well as artists and athletes, and finally, politics in our Arab societies in general, and Algerian society in particular, remains a symbol of corruption, hypocrisy, and lying, therefore, The current study concluded that students do not see any foreign or local political figures as an ideal personalities.

Keywords: perceptions, ideal personality, university student, university.